بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية - غـــــــزة
عمـــادة الدراســـات العلـــيا
كليـــــــــــــة التـــربـــــية
قسم المناهج وطرائق التدريس – لغة عربية

فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس

إعداد الباحث:
جمال رشاد أحمد الفقعاوي

إشراف
الدكتور/ محمد شحادة زقوت

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية

1430هـ - 2009م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم Ref ج س غ/35/
التاريخ Date 2009/07/04

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **جمال رشاد أحمد الفقعاوي** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم مناهج وأساليب تدريس- اللغة العربية** وموضوعها:

"فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خانيونس"

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الثلاثاء 14 رجب 1430هـ، الموافق 2009/07/07م الساعة الحادية عشرة صباحاً، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. محمد زقوت	**مشرفاً ورئيساً**	.....
د. داود حلس	**مناقشاً داخلياً**	.....
د. فتحي كلوب	**مناقشاً خارجياً**	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في **كلية *التربية*/**قسم **مناهج وأساليب تدريس- اللغة العربية**.

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق ،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

بسم الله الرحمن الرحيم

هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ ۖ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ ۖ هُوَ الرَّحْمَٰنُ الرَّحِيمُ * هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ ۚ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ * هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ ۖ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ ۚ يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۖ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ

صدق الله العظيم

سورة الحشر (22، 23، 24)

الإهداء

إلى روح والدي الحبيب الغالي رحمه الله وطيب ثراه وأسكنه فسيح جناته . . .

إلى والدتي الحنون شفاها الله وأطال عمرها وأحسن بالصالحات أعمالها . . .

إلى إخواني وأخواتي حفظهم الله . . .

إلى زوجتي وأبنائي أدامهم الله . . .

إلى جميع شهداء فلسطين والإسلام ، إلى جميع الأسرى والمعتقلين

إلى المجاهدين في كل مكان الذين ضحوا من أجل الحرية والكرامة ..

إلى جميع هؤلاء أهدي هذا البحث

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد سيد المرسلين وعلى آله وصحبه وسلم ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين أما بعد:

فيشرفني أن أتقدم بالشكر، والعرفان لكل من ساعدني بالرأي والمشورة والعلم؛ لترى هذه الرسالة النور وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور/ محمد شحادة زقوت الذي أشرف على هذه الرسالة، وأسال الله العلي القدير أن يجازيه عني خيراً، وأتقدم بالشكر للأستاذ الدكتور/ داود حلس المحاضر في كلية التربية – الجامعة الإسلامية، مناقشاً داخلياً للدراسة والدكتور/ فتحي كلوب مدير المنطقة التعليمية الوسطى – بوزارة التربية والتعليم العالي، والمحاضر غير المتفرغ في الجامعات الفلسطينية مناقشاً خارجياً للدراسة، وذلك لتفضلهما بالموافقة على مناقشة الرسالة، وأتقدم بالشكر للدكتور/ داود حلس والأستاذ الدكتور/ عزو عفانه والأستاذ الدكتور/ جهاد العرجا والدكتور/ خليل حماد لما قدموا لي من المشورة والتوجيه لتخرج الرسالة بهذه الصورة، كما وأتقدم بالشكر للجامعة الإسلامية وأدعوا الله أن يبقيها صرحاً علمياً لبناء الوطن.

وأخص بالشكر مكتبة الجامعة الإسلامية والقائمين عليها لما يوفرونه للباحثين من كتب ومراجع وتنظيم وترتيب وسعة صدر.

كما أتقدم بالشكر والعرفان للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة ومديرية تعليم خان يونس لما قدموا لي من تسهيلات لتطبيق أدوات الدراسة وأخص بالذكر الأستاذة/ إنعام حمدان مديرة التعليم الجامع في المديرية لما وفرته لي من مشورة ومراجع علمية والأستاذة أسماء وليد أبوشمالة والأستاذة رشا سليمان أبوحمد مديرة مدرسة دالية الكرمل للبنات لما قدمت لي من تسهيلات وحسن معاملة لتنفيذ البرنامج في المدرسة والأستاذة حليمة الأسطل معلمة اللغة العربية والأستاذ فتحي أبو صلاح معلم اللغة العربية في مدرسة عبد الكريم الكرمي.

وأخيراً أتقدم بالشكر والعرفان لجميع من ساهم في بناء هذه الرسالة، وأسأل الله العلي القدير أن يجعل جهودهم في ميزان حسناتهم، وأن يوفقنا جميعاً لما يحبه ويرضاه.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
آيات من القرآن الكريم	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ط
الملخص	م
Abstract	ص
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	1 - 12
مقدمة الدراسة	2 - 6
مشكلة الدراسة	6
فرضيات الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	9
حدود الدراسة	11
خطوات الدراسة	11
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	13- 75
المحور الأول: صعوبات التعلم	14 - 32

مفهوم صعوبات التعلم	15
أثر صعوبات التعلم على دافعية المتعلم	17
تأثير صعوبات التعلم على عملية التعلم	18
مشكلة إعاقة التعلم	19
أنواع صعوبات التعلم	19
أسباب صعوبات التعلم	20
تشخيص صعوبات التعلم	21
مظاهر صعوبات التعلم	23
إرشادات لتعليم ذوي صعوبات التعلم	23
أسلوب التعامل مع ذوي صعوبات التعلم	25
الفرق بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً	25
الأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم	27
المحور الثاني: الإملاء	33 - 75
تعريف الإملاء	33
أهمية الإملاء ومكانته بين فروع اللغة	36
أهداف تدريس الإملاء عامة	37
أهداف تدريس الإملاء في المرحلة الأساسية	39
عوامل التهجي الصحيح	41
أسس اختيار موضوعات الإملاء	42
علاقة مبحث الإملاء بغيره من المباحث الأخرى	44
أسس عامة في تدريس الإملاء	47
أنواع الإملاء	48
أسباب الخطأ الإملائي	58
مشكلات الإملاء	63
طرائق علاج الضعف الإملائي	64

طرق تصحيح الإملاء	70
توظيف الوسائل التعليمية في مبحث الإملاء	71
علامات الترقيم واستخدامها	73
كيفية تدريب الطلبة على استخدام علامات الترقيم	75
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	76 - 127
المحور الأول: الدراسات التي بحثت في مهارات الإملاء بشكل عام	77 - 94
التعقيب على دراسات المحور الأول	92
المحور الثاني: الدراسات التي بحثت في صعوبات التعلم	94 - 109
التعقيب على دراسات المحور الثاني	107
المحور الثالث: الدراسات التي بحثت في بناء منهج لتعليم الإملاء	109- 127
التعقيب على دراسات المحور الثالث	123
التعقيب على الدراسات بمحاورها الثلاث	126
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات	128 -172
منهج الدراسة	129
مجتمع الدراسة	129
عينة الدراسة	130
أدوات الدراسة	130
ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب	162
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	172
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات	173 -199
مناقشة الفرضية الأولى	176
مناقشة الفرضية الثانية	184
مناقشة الفرضية الثالثة	192
مناقشة الفرضية الرابعة	195

التوصيات	197
مقترحات الدراسة	199
مراجع الدراسة	200 -211
أولاً: المراجع العربية	201
ثانياً: المراجع الأجنبية	210
الملاحق	212

قائمة الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
1	أعداد طلاب عينة الدراسة.	130
2	عدد فقرات الاستبانة حسب كل مجال من مجالاتها.	132
3	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول: مدى ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية	133
4	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وترتيبها في الاستبانة.	136
5	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها.	139
6	جدول مواصفات بناء اختبار الجُمل الإملائية يوضح المباحث الإملائية وعدد الكلمات ووزنها النسبي والمستوى المعرفي.	141
7	عدد الأخطاء والوزن النسبي لكل مجال من مجالات المقتطفات الإملائية وترتيبها.	142
8	معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.	157
9	معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار.	158
10	جدول مواصفات بناء الاختبار التحصيلي يبين عدد الفقرات حسب كل بعد من الأبعاد المعرفية.	159
11	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.	160

12	قانون قيمة معامل كودر ريتشاردسون 21 لإيجاد معامل ثبات الاختبار.	162
13	عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشاردسون 21.	162
14	نتائج اختبار "ت" بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البدء بالبرنامج تبعاً لمتغير العمر.	163
15	نتائج اختبار "ت" يبين الفرق بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل العام قبل البدء بالبرنامج.	164
16	نتائج اختبار "ت" بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في تحصيل اللغة العربية قبل البدء بالبرنامج.	165
17	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج في الاختبار.	165
18	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج في الاختبار.	167
19	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج في الاختبار.	169
20	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.	176
21	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"	178

	ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.	
22	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.	181
23	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة الجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الاختبار.	184
24	الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير.	186
25	قيمة "ت" و "η^2" وحجم التأثير.	186
26	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الاختبار.	187
27	قيمة "ت" و "η^2" وحجم التأثير.	189
28	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة الجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الاختبار	190
29	قيمة "ت" و "η^2" وحجم التأثير	191
30	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"	193

	ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.	
31	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للتفاعل بين الطريقة والجنس في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.	195
32	المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من المجموعات.	196

قائمة الملاحق

الرقم	اسم الملحق	رقم الصفحة
1	إعداد الاستبانة في صورتها الأولية.	213
2	أسماء السادة المحكمين.	217
3	الاستبانة في صورتها النهائية.	219
4	اختبار الجُمل الإملائية.	224
5	كراسة الطالب.	225
6	الاختبار التحصيلي.	247
7	اختبار نهاية العام لمديرية التربية والتعليم في خان يونس لطلبة الصف السابع الأساسي.	252
8	توزيع المقرر لطلبة الصف السابع الأساسي.	253
9	موافقات وزارة التربية والتعليم العالي على تطبيق أدوات الدراسة في مدارسها.	254
10	موافقات مديرية التربية والتعليم في خان يونس على تطبيق أدوات الدراسة في مدارسها.	255
11	شهادة تثبت تطبيق الأدوات في المدرستين محل الدراسة.	256-257

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس.

تتحدد مشكلة الدراسة بطرح السؤال الرئيس التالي:

* ما مدى فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما هي صعوبات تعلم الإملاء من وجهة نظر معلمي اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟

ما مستوى صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟

3- ما البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم بالطريقة التقليدية) تعزى لمتغير الطريقة؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) على الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الجنس؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟

وللإجابة عن الأسئلة السابقة تم وضع الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم بالطريقة التقليدية) تعزى لمتغير الطريقة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) على الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج البنائي التجريبي، ويتمثل مجتمع الدراسة في طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة خان يونس للعام الدراسي (2008 – 2009م)، وتكونت عينة الدراسة من (136) طالباً وطالبة، منهم (75) طالباً من مدرسة عبد الكريم الكرمي الأساسية للبنين و(61) طالبة من مدرسة دالية الكرمل الأساسية للبنات، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وتتكون من (36) طالباً و(30) طالبة ومجموعة ضابطة تتكون من (39) طالباً و(31) طالبة.

وقام الباحث بتدريس طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بطريقة البرنامج المقترح) والمجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة التقليدية).

وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

استبانة نصف مفتوحة توضح صعوبات تعلم الإملاء من وجهة نظر المعلمين.
اختبار إملائي تشخيصي يحدد صعوبات التعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي.
اختبار إملائي تحصيلي.
برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

وقد قام الباحث بتحديد صعوبات تعلم الإملاء من خلال الاستبانة والاختبار التشخيصي ثم قام بضبط المتغيرات المستقلة، ومن ثم طبق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد تنفيذ التجربة التي استغرقت ثمانية أسابيع، بواقع حصتين أسبوعياً، طبق الاختبار البعدي، واستخدم الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "T.test independent sample" للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من الفرضين الأول والثاني.

اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين "T.test paired sample" للتعرف إلى الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة على المجموعة التجريبية، للتحقق من الفرضين الثالث والرابع.

تحليل التباين الثنائي واستخدم لاختبار صحة الفرضية الرابعة التي تقيس التفاعل بين الطريقة والجنس.

وكانت النتائج كالآتي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم بالطريقة التقليدية) تعزى لمتغير الطريقة لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

التوصيات:

قام الباحث في ضوء نتائج الدراسة باستخلاص بعض التوصيات التي قد تفيد كليات التربية في الجامعات والإشراف التربوي والمعلمين، وأيضا واضعي المناهج ومنها:

1- أهمية العناية بالتلميذ في اللغة العربية في الصفوف الدراسية الأولى.

2- أهمية إعداد معلم الصف إعداداً جيداً في اللغة العربية وفي طرائق تدريسها.

3- متابعة معلم الصف باستمرار من قبل مدير المدرسة والمشرفين التربويين، وعدم الاكتفاء بزيارة سنوية شكلية؛ للتأكد من سير العملية التعليمية في طريقها الصحيح؛ وذلك لخطورة هذه المرحلة وأهميتها.

4- يمكن إعداد مسابقات بين معلمي الصف الأول الأساسي على مستوى المديريات التعليمية ينظمها الإشراف التربوي يُكرم من خلالها المعلم الذي أسهم في تخريج أكبر عدد من تلاميذ صفه يتقنون القراءة والكتابة بشكل أفضل.

5- أهمية إلغاء الترفيع الآلي في الصفوف الثلاث الأولى؛ حتى يصبح لدينا صفوفاً متجانسة في مستوى التلاميذ قادرين على التعامل مع مهارات التفكير العليا، ومع جميع المواد الدراسية.

6- يفضل أن يكون المرشد الاجتماعي متخصصاً، ومتدرباً تدريباً جيداً، للارتقاء بالعملية التعليمية.

7- يمكن تفعيل دور المرشد الاجتماعي في المدرسة، وإشراكه في العملية التعليمية، وتعاونه مع المعلمين في معرفة خصائص التلاميذ، وتصنيفهم وإيجاد الطرائق البديلة للتغلب على تدني مستوياتهم، وإشراكه في وضع برامج علاجية للتغلب على صعوبات التعلم.

8- يفضل تقليل عدد المواد الدراسية، وكميتها في الصفوف الثلاث الأولى، وذلك للتركيز على إتقان القراءة، والكتابة.

9- يمكن إرجاء تعليم قواعد النحو والصرف لسنوات أعلى، واستبدالها في السنوات الأولى بقواعد الإملاء.

10- يفضل تشكيل لجنة متابعة، ومعالجة في كل مدرسة تتكون من مدير المدرسة، والمرشد الاجتماعي، ومعلمين مميزين في اللغة العربية، والرياضيات، واللغة الإنجليزية لمتابعة العملية التعليمية في المدرسة، وتقويمها أولاً بأول، وأن يكون محور عملها هو التلميذ، ووضع الخطط العلاجية المناسبة للحفاظ على الثروة البشرية المتعلمة.

11- أهمية إعادة النظر في مناهج الإملاء، وطريقة عرض الموضوعات من شرح وتقويم.

12- يفضل عقد دورات مستمرة، ومكثفة للمعلمين لتدريبهم على أحدث، وأفضل طرائق التدريس.

13- ضرورة وجود دليل للمعلم لجميع الكتب الجديدة.

14- ضرورة تدريس الطلاب المعلمين مساقات جامعية في مبحث الإملاء، وفي طرق تدريسه

15- يفضل تشجيع المعلمين لعمل برامج مناسبة لتلاميذهم في ضوء الإمكانات المتاحة للتغلب على صعوبات التعلم، والوصول لأفضل النتائج.

16- يمكن تصنيف الطلبة المتأخرين دراسياً، وذوي صعوبات التعلم، وبطيئي التعلم، ووضع كل مجموعة متجانسة في صفوف علاجية لمدة حصة دراسية واحدة يومياً، لتزويدهم بالمهارات المتأخرين فيها بطريقة علمية مخطط لها؛ حتى يصلوا إلى نفس مستوى أقرانهم العاديين.

17- أهمية وجود غرفة مصادر في أكبر عدد ممكن من المدارس الأساسية، ووجود المعلم المتخصص في إدارتها.

18- أهمية توفير الراحة النفسية، والمادية للمعلم ليستطيع تحقيق رسالته.

19- أهمية تحييد العملية التعليمية عن الخلافات السياسية، وحمايتها من الاختراق، والاستهداف الإسرائيلي المدمر.

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of a proposed program for the treatment of learning difficulties dictaphones seventh grade students to the basic province of Khan Younis.

Determined by asking study the problem of the following:

To what extent is the effectiveness of the program proposed in the treatment of learning difficulties in spelling to the seventh grade students in the basic of Khan Younis?

Branch and the President of this question the following sub-questions:

1 - What are the difficulties of learning dictation from the viewpoint of Teachers of Arabic language students in the seventh grade to the Statute?
2- What level of learning difficulties spelling the seventh grade students in the Statute?
3 - the proposed program in the treatment of learning difficulties in spelling to the seventh grade students in the basic of Khan Younis?
4- Are there any differences at the level of statistical significance (a ≤ (0.05 degrees between the average collection of the experimental group students (who are studying topics that contain spelling difficulties in learning through the program of the proposed treatment) and the average score for the collection of the control group students (who are studying topics that contain the spelling difficulties in learning the traditional way) due to changing the way?
5- Are there any differences at the level of statistical significance (a ≤ (0.05 degrees between the average collection of the experimental group students (who are studying topics that contain spelling difficulties in learning through the program of the proposed treatment) on the test before and after implementing the program?
6- Are there any differences at the level of statistical significance (a ≤ (0.05 degrees between the average collection of the experimental group students (who are studying topics that contain spelling difficulties in learning through the program of the proposed treatment) and the average score for the collection of students in the experimental group dimensional application of the test grades are due to changing gender ?
7- Are there any differences at the level of statistical significance (a ≤ (0.05

degrees between the average collection of seventh grade students the basic due to the interaction between the way of sex?

To answer the previous questions have been following the development of hypotheses

- No statistically significant differences at the level of (a ≤ (0.05 degrees between the average collection of the experimental group students (who are studying topics that contain spelling difficulties in learning through the program of the proposed treatment) and the average score for the collection of the control group students (who are studying topics that contain spelling difficulties in learning the traditional way) due to a changing way.
- No statistically significant differences at the level of (a ≤ (0.05 degrees between the average collection of the experimental group students (who are studying topics that contain spelling difficulties in learning through the program of the proposed treatment) on the test before and after implementing the program.
- No statistically significant differences at the level of (a ≤ (0.05 degrees between the average collection of the experimental group students (who are studying topics that contain spelling difficulties in learning through the program of the proposed treatment) and the average score for the collection of students in the experimental group dimensional application of the test due to a changing grades sex.
- No statistically significant differences at the level of (a ≤ (0.05 degrees between the average collection of seventh grade students the basic due to the interaction between method and gender.

Used in this study by Banai experimental approach, and the community school students in the seventh grade in primary schools of the Directorate of Education, Province of Khan Younis, in the academic year (2008 - 2009 m) and formed the study sample (136) students, of whom (75) students from Abdul Karim Karmi schools for boys and core (61) students from the School of Caramel Daliat basic blocks, where the sample was divided into two groups: experimental group, consisting of (36) and students (30) and a female officer, consisting of (39) and students (31) students.

The researcher taught the students the experimental group (who are studying a way that the proposed program) and the control group (who are studying the traditional manner).

The tools of the study are as follows:

Half shows the identification of open learning difficulties dictation from the point of view of teachers.

Spelling diagnostic test identifies students with learning difficulties of seventh grade statute.

تحصيلي spelling test.

A proposed program for the treatment of learning difficulties in the seventh grade students Statute.

The researcher to identify learning difficulties in the spelling of the resolution and the diagnostic test and then adjust the independent variables, and then applied to test the tribal Aljmootain experimental and control, and after the implementation of the experiment, which lasted eight weeks, with weekly classes, applied dimensional test, the statistical methods used in:

Frequencies and arithmetic averages and percentages

Test the "P" for independent samples "" T.test independent sample to identify the differences between the experimental and control groups to verify the counts I and II.

Test the "P" for the two samples associated with "T.test paired sample" to identify the differences between the two applications and tribal dimensional tools to study the experimental group, in order to verify counts III and IV.

Bilateral and analysis of variance was used to test the validity of the hypothesis that the fourth measure the interaction between method and gender.

The results were as follows:

1 - no statistically significant differences at the level of (a ≤ (0.05 degrees between the average collection of the experimental group students (who are studying topics that contain spelling difficulties in learning through the program of the proposed treatment) and the average score for the collection of the control group students (who are studying topics that contain spelling difficulties in learning the traditional way) due to changing the way in favor of the experimental group.

2 - There are significant statistical differences at the level of (a ≤ (0.05 degrees between the average collection of the experimental group students and the average degree of the collection of the control group students due to a variable for the female sex.

3 - There is no statistically significant differences at the level of (a ≤ (0.05

degrees between the average collection of seventh grade students the basic due to the interaction between method and gender.

Recommendations:

The researcher in the light of the results of the study to draw some of the recommendations that might be useful for universities and educational supervision of teachers, and also the authors of the curriculum, including:

1 - the importance of attending to the pupil in the Arabic language in the classroom first.

2 - the importance of preparing well-grade teacher in the Arabic language and in teaching methods.

3 - Follow-up of the classroom teacher prior to the continuation of the school director and teachers, and not just an annual visit form; to ensure the functioning of the educational process in the right way; and that the seriousness and importance of this phase.

4 - can be set up competitions between the first primary grade teachers at the district level education by the educational supervision of the honors which the teacher who contributed to the largest number of graduate students as proficient in reading and writing better.

5 - The importance of the abolition of automatic promotion in the first three grades; so that we can have a homogeneous classes in the level of the students are able to deal with higher-order thinking skills, and with all subjects.

6 - would prefer to be a social specialist, well trained and trainees, to improve the educational process.

7 - can activate the role of a social worker at the school, and involvement in the educational process, and its cooperation with the teachers to know the characteristics of students, classified and find alternative methods to overcome the low levels, and involvement in the development of treatment programs to overcome the difficulties of learning.

8 - would prefer to reduce the number of subjects, and quantity in the first three rows, in order to focus on the mastery of reading, and writing.

9 - could be delayed as the rules of education and years of exchange for the highest, and replaced in the early years the rules of spelling.

10 - prefer the formation of a follow-up committee, and addressed in each school, consisting of the Director of the school, a social worker, and distinguished teachers in the Arabic language, mathematics, and English to follow up the educational process in school, and the first evaluation of the first, and be the focus of its work is the pupil, and to develop appropriate

treatment plans to preserve the wealth of human learning.
11 - the importance of reviewing the curricula of dictation, and the presentation of topics of explanation and evaluation.
12 - prefer the sessions continued, and intensive teacher training on the latest and best methods of teaching.
13 - the need for a manual for teachers of all the new books.
14 - Student teachers need to teach university courses in the Study of dictation, and in the methods of teaching
15 - would prefer to encourage the teachers to the work of appropriate programs for their students in light of their potential to overcome the difficulties of learning, and access to the best results.
16 - can be classified as delinquent school students, and those with learning difficulties, and slow learning, and the status of each homogeneous group in the remedial classes for a class one day, to provide them with skills in arrears in a planned scientific; to reach the same level as ordinary peers.
17 - The importance of an in-house sources, the largest possible number of basic schools, a teacher and a specialist in management.
18 - the importance of providing psychological comfort, and material for teachers to be able to achieve his mission.
19 - The importance of the educational process to neutralize the political differences, and to protect it from penetration, targeting the Israeli devastating.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة الدراسة.
- مشكلة الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.
- خطوات الدراسة.

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الدراسة:

(الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَىٰ عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا ۜ) [الكهف الآية1].

نحمد الله حمد الشاكرين، شرفنا بالإسلام وجعل شرعتنا ومنهجنا القرآن الكريم، بلسان عربي مبين؛ كتاب يحفظ لنا منهجنا وينير لنا طريق الحق في الدنيا، والنجاة في الآخرة، بشريعته السمحاء وعدالته الإلهية وإرشاداته الربانية، بآياته التي لا تحتاج لترجمان، ولا كاهن يبينها لنا، وإنما هي لغة عربية صافية واضحة { **بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ** } [الشعراء الآية 195].

واللغة مرآة الشعب، ومستودع تراثه، وديوان أدبه وسجل مطامحه وأحلامه، ومفتاح أفكاره وعواطفه، وهي فوق هذا كلّه رمز كيانه الروحي، وعنوان وحدته وتقدمه، وخزانة عاداته وتقاليده.(الضبع،2001: 23).

وهي إحدى الدعائم الهامة في تنظيم الحياة الاجتماعية للأفراد، وتنسيق العلاقات التي تربطهم بعضهم بعضاً، وفيها تتمثل حضارة الأمة، واتجاهاتها الفكرية، ومناحي وجدانها ونزوعها.(عبدالعال، ب.ت:12)

واللغة العربية حاملة الرسالة السماوية، مبلغة الوحي الإلهي، معجزته الخالدة، وإعجازه الأزلي، مصداقاً لقوله جل شأنه: { **كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ** } [فصلت الآية3]، وهي ناشرة الدين الحنيف وسفيرته إلى العالمين، فاتحة دعوته، ولسان شعائره، جامعة الأمة، وآصرة الملة.(الخزفي،1990: 17).

وبذلك تتضح قيمة اللغة كرابط لأواصر مجتمع أبناء اللغة الواحدة؛ في تراثهم، وماضيهم، وحاضرهم، ومستقبلهم؛ ويتمثل ذلك أصدق تمثيل في اللغة العربية بما تظهره من القيم الدينية، والقومية، والاجتماعية لأبنائها، وتربطهم به، وتحدد معالم شخصيتهم، وشخصية مجتمعهم في حاضره، وماضيه، وترسم لهم آفاق مستقبلهم، وما كان يتسنى لهم ذلك بغير اللغة العربية؛ مقروءه ومكتوبة.

وأعظم ما يعبر به الإنسان عن أحاسيسه، وأفكاره هو الكلام بمجموع مفرداته، وألفاظه، وهو الوسيلة المفضلة لاكتساب المعارف، وعباراته المنطوقة أقوى على التعبير مما يجول في خاطره،

وأفصح في محاولته من الوسائل الأخرى، ويلي العبارة المنطوقة في الإفصاح عن الفكر، العبارة المكتوبة.(حمودة،1981: 1)

والعربية الفصحى مكونة من منظومة لغوية، وصرفية، ونحوية – وعلى الرغم مما بين هذه الأنظمة اللغوية من تكامل عضوي، إلا أنَّ لكل نظام منها مهمة تختلف عن باقي الأنظمة.(زقوت،1999: 80)

وعن طريق الكتابة يتم تسجيل خبرات وتجارب وأفكار ومعلومات للآخرين، ومن خلالها يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره على اختلاف العصور، كما يستطيع التعرف إلى أفكار غيره ممن يعايشونه في الزمان نفسه، وإلى جانب ذلك فهي تتجاوز حدود المكان؛ لمعرفة أفكار الذين يعيشون في أماكن أخرى، فهي بحفظها لتراث الأجيال تساعدنا في بناء صرح الفكر والإفادة من تجارب الآخرين، والإضافة إليها. (البجة،2000: 421) و(خاطر وآخرون،1981: 14).

فمن خلال الكتابة يعبر الفرد عن أحاسيسه وأفكاره وتساعده على تذليل المعوقات التي تقف عقبة أمام تعلمه، واكتساب المعرفة، بل وقد تؤثر على تحصيله في المواد الدراسية جميعاً.(السميري،2006: 2)

وحينما تطلق الكتابة في المجال اللغوي، فهي تحتمل إحدى دلالاتٍ ثلاث: التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة، وهو ما يسمى بالتعبير الكتابي، ورسم ما يملى عليه رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية المتعارف عليها، وهو ما نسميه بالإملاء، ورسم الكلمات رسماً فيه وضوح، وتنسيق وجمال – وهو ما نسميه بالخط.(ظافر والحمادي،1984: 297)

ويُعد الإملاء فناً من فنون اللغة العربية، وله منزلة عالية بين فروع اللغة؛ لأنه الوسيلة الأساسية إلى التعبير الكتابي، وهو الطريقة الصناعية، التي اخترعها الإنسان في أطوار تحضره؛ ليترجم بها عما في نفسه لمن تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية، وإذا كان النحو والصرف وسيلة إليها من حيث الصورة الخطية، فإن الإملاء يعتبر مقياساً دقيقاً؛ لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار السن في تعلمهم.(سمك،1979: 521)

وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة للإملاء؛ باعتبارها هي والقراءة مفتاحاً لجميع أبواب المعرفة وخزائن العلم؛ إلا أن الطلبة يعانون من صعوبات شديدة في إتقان الكتابة الصحيحة المطابقة للقواعد الإملائية؛ ولقد شعر الباحث بأهمية وجدية هذه المشكلة من خلال خبرته في مجال تدريس اللغة العربية للصفوف المختلفة في قطاع غزة، وفي بعض الدول العربية، ومن خلال اطلاعه على بعض البحوث العلمية، والدراسات الميدانية في الأدب التربوي ومنها: دراسة (سعيد،1997)

التي كشفت عن تدني مستوى الأداء الإملائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة (مركز القياس والتقويم، 1998م) التي طُبقت في المدارس الفلسطينية، وأكدت وجود ضعف في الأداء الإملائي للطلبة.

ولم تكتف بعض الدراسات الجادة بإبراز الظاهرة، وإنما سعت لوضع الحلول والبرامج المقترحة لعلاج ظاهرة الضعف الإملائي؛ منها دراسة (سيد،1988)، التي تقوم على طريقة المناقشة الموجهة، ودراسة (حلس،2003)، التي كشفت تأثير الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، واتجاهات الطلبة نحوها.

وكشفت دراسة (Rocelle:1979)، أن الأسباب الأساسية في الضعف الإملائي تعود إلى: عدم مبالاة المعلم، وعدم اهتمام الطلبة، والصعوبات الصوتية، وضعف المعرفة الإملائية.

وأكدت دراسة (الجوجو،2004)، أن الأخطاء الإملائية تعزى إلى: المعلم، وعدم اهتمامه بالمادة الإملائية، والمنهاج والمتعلم وطرائق التدريس المستخدمة، وعدم التركيز على الأنشطة التقويمية، وضعف الاهتمام بالوسائل التعليمية وعدم توفير بيئة صفية حيوية.

وحاولت دراسة (أبومنديل،2006) التغلب على مشكلات الإملاء، ببناء برنامج محوسب لإضفاء نوع من التشويق على تعلم الإملاء؛ يخفف من جفاف وصعوبة القواعد الإملائية.

وأكدت دراسة (حلس،2004) أن 29.27% من طلبة الصف السادس الذين أجريت عليهم الدراسة كتابتهم لا تقرأ لكامل القطعة.

وبذلك اتضح للباحث أن هناك صعوبات في تعلم الإملاء، مما استثار دافعيته لدراسة هذه المشكلة؛ لإلقاء الضوء على صعوبات تعلم الإملاء، أملاً في بناء برنامج واقعي، يتناسب مع أوضاع المدارس الحكومية في قطاع غزة، بإمكانياتها المتواضعة، مقارنة بالمدارس العصرية في الدول الغنية، والمتمثلة في: (قلة الاعتمادات المالية – عدم وجود مختبرات للحاسوب في كثير من المدارس – عدم استقرار البيئة المدرسية وعدم استقرار العملية التعليمية بأكملها نتيجة الحصار الإسرائيلي الخانق– عدم الاستقرار الوظيفي للمعلم نتيجة وجود حكومتين في الضفة والقطاع – عدم استقرار الشارع الفلسطيني نتيجة الاعتداءات الإسرائيلية المتكررة – غياب دور المرشد الاجتماعي في متابعة مشكلات صعوبات التعلم، الناجمة عن الأسباب الصحية، أو النفسية، أو الاجتماعية، أو المدرسية، وعدم مشاركته في تنظيم بيئة تعليمية تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وأصبح دور المرشد الاجتماعي يقتصر على فض المنازعات، والمشاجرات بين الطلاب).

إن موضوع صعوبات التعلم لم يعد مقتصراً على ميدان التربية الخاصة فقط، وإنما امتد ليشمل العملية التربوية كاملة، وأصبحت دراسته هامة جداً لجميع العاملين في مجال التربية، ولاسيما المعلم داخل الصف، الذي يحتاج لضبط الصف، وتوصيل المعلومة، من خلال قنوات قد تعيقها صعوبة تعلم، أو عدة صعوبات لدى الطالب.

ونظرة المعلم إلى أن وحدته التعليمية هي الفصل ككل، وليس المتعلم كفرد.. كل ذلك زاد من الهوة بين أفراد الصف الواحد، فأصبحت هناك نسبة من الطلبة ذوي صعوبات تعلم في كل فصل دراسي، يحتاجون إلى تدريس علاجي معين؛ مما جعل الأمر صعباً على معلمي تلك الفصول، للعمل في ظل هذه الظروف. (بهجات،2004: 32,31)

ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار، أن بقاء الطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم، في الفصل العادي دون ملاحظة وعناية، خطر عليه، لأنه يحتاج لبرامج علاجية فردية، ولاسيما أن المشكلة تزداد، وتتعقد كلما تقدم في المراحل الدراسية، فالعلاج المبكر يجعل فرص النجاح في تخطي الصعوبات أكبر. وبذلك يمكن الحفاظ على طاقة بشرية هائلة، كان يمكن أن تضيع وتهدر، إن لم تجد الاهتمام والعلاج الناجع في الوقت الملائم.

وكانت هناك جهود واضحة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين؛ التابعة للأمم المتحدة في المدارس التابعة لها، من بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2006 - 2007) فقد عمدت هذه الوكالة إلى تنظيم برامج علاج تعليمي للطلبة الذين يعانون من صعوبات أو بطء في التعلم؛ صيفاً، وشتاءً دون انقطاع، ومحاولة تطوير وتغيير وتنويع ومتابعة وتقويم تلك البرامج، للتغلب على تلك الصعوبات والوصول لأداء أفضل للطلبة؛ في مختلف المهارات؛ في المواد الدراسية الأساسية، وهي اللغة العربية بمختلف فروعها واللغة الإنجليزية والرياضيات، وهذه الظاهرة يجب رصدها، ومتابعتها من قِبل علماء، وخبراء التربية في جميع الجامعات الفلسطينية؛ لأنها عمل ميداني واقعي يجب على الأكاديميين الفلسطينيين أن يبدوا رأيهم فيه، وأرض خصبة للدراسات التربوية يمكن الإفادة منها في الأدب التربوي، وعلم نفس التعلم.

وهذه العوامل مجتمعة، دعت الباحث لإجراء هذه الدراسة؛ بهدف تشخيص بعض صعوبات هذا العلم – الإملاء - ومحاولة بناء برنامج مقترح لعلاجه.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت كافة فروع اللغة العربية، ومنها الإملاء، إلا أنه – وفي حدود علم الباحث – صعوبات الإملاء؛ عدا دراسة (كنعان،1986)؛ وكذلك مبحث الإملاء في

كتاب لغتنا الجميلة – الجزء الأول – للصف السابع الأساسي لم يحظيا بالدراسة، والبحث الأمـــر؛ الذي قد يكون بداية لدراسات أخرى في هذا الميدان.

ولاسيما أن الصف السابع الأساسي، هو آخر مراحل دراسة قواعد الإملاء، ويفتـــرض أن يكـــون الطلبة العاديون، قد تمكنوا فيه من إتقان أغلب المهارات العليا للإملاء.

ويرجو الباحث أن تسهم هذه الدراسة في التعرف على صعوبات تعلم الإمـــلاء، وبنـــاء برنـــامج للتغلب عليها، وتحسين أداء الطلبة في الرسم الإملائي.

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة بطرح السؤال الرئيس التالي:

- **ما مدى فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الـــصف الـــسابع الأساسي في محافظة خان يونس؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- **ما صعوبات تعلم الإملاء من وجهة نظر معلمي اللغة العربية لدى طلبـــة الـــصف السابع الأساسي؟**
2- **ما مستوى صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟**
3- **ما الأسس التي يتم في ضوئها بناء البرنامج المقترح في علاج صـــعوبات تعلـــم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس؟ وما الأسس التـــي بني في ضوئها البرنامج؟**
4- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـــد مـــستوى ($0.05 \geq a$) بـــين متوســـط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضـــوعات الإمـــلاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقتـــرح) ومتوســـط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون موضـــوعات الإمـــلاء التي تحتوي على صعوبات تعلم بالطريقة التقليدية) تعزى لمتغير الطريقة؟**
5- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq a$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضـــوعات الإمـــلاء التـــي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) على الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج؟**

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الجنس؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم بالطريقة التقليدية) تعزى لمتغير الطريقة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) على الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- تعتبر هذه الدراسة – في حدود علم الباحث - هي الدراسة الأولى التي تستخدم أنماطاً وطرائق وأساليب متعددة في آن واحد للتغلب على مشكلات صعوبات تعلم الإملاء.

2- قد تفيد المسؤولين في تطوير مناهج اللغة العربية بما يساعد على بناء مناهج تزيد من تحصيل الطلاب في مهارات اللغة العربية.

3- قد تساعد في التعرف على صعوبات تعلم الإملاء بأنواعها وكيفية التغلب عليها.

4- قد تساعد معلمي ومعلمات الصف السابع والمشرفين التربويين في كيفية تنظيم تعليم فعال لمهارات اللغة العربية للطلبة.

5- قد تزيد من دافعية الطلبة للتعلم، وتزيدهم ثقة بأنفسهم، عندما يشاركون في الإجابة عن الأسئلة، ويجيبون عن التقاويم بمفردهم عدة مرات.

6- يمكن أن تساعد القائمين على تدريب الطالب المعلم على أساليب جديدة في تعليم الإملاء.

7- يمكن أن تفتح آفاقاً جديدة لدراسات مستقبلية في مهارات الإملاء وطرق تدريسها.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تحديد صعوبات تعلم الإملاء من وجهة نظر معلمي اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

2- تحديد مستوى صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

3- تحديد البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

4- التعرف إلى أثر استخدام البرنامج المقترح – وهو برنامج مقترح مطور متعدد الطرائق والأساليب التعليمية - في تدريس الإملاء للصف السابع الأساسي، من حيث التحصيل.

5- تحديد إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة تعزى إلى الجنس (الطلاب والطالبات).

6- تحديد إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والطريقة (برنامج المعالجة الإملائية المقترح).

مصطلحات الدراسة :

- **الصعوبات**: يمكن وصف صعوبات التعلم لدى المتعلم كما يقول (عثمان، 1990: 28-30) ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة كما يكشف عنها سلوك الطالب في تفاعلاته مع مدرسيه وأقرانه كما ينعكس في نتائج تقييمه.

البطء في اكتساب جوانب التعلم وعدم السير أو السلاسة في التعلم والتعرض لتذبذبات شديدة في الأداء ارتفاعاً وانخفاضاً.

ويعرفها (أحمد، 1998: 19) "كل عائق يحول دون توصل أفراد العينة إلى الحل السليم لمسائل التفاضل والتكامل كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك".

من خلال التعريفات السابقة يرى الباحث أنها اتفقت على كون الصعوبات هي:

1- ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة.

2- البطء في اكتساب جوانب التعلم المختلفة من معلومات أو مهارات.

3- الاضطراب في عملية التعلم وتعرض المتعلم لعدم اليسر في التعلم.

4- العوائق التي تمنع الطلبة من وصولهم إلى الحل السليم لبعض مسائل التعلم.

كما تعرفها (الكثيري،1990): "هي عجز جزئي أو قصور في القدرة على الكتابة ويكون هذا العجز أو القصور مستمراً ويعني ذلك أن قدرة المتعلم على الكتابة لا تتناسب مع قدراته العقلية ولا مستواه الدراسي".

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث الصعوبات إجرائياً بأنها: هي العوائق التي تحول دون توصل أفراد العينة إلى الإجابة السليمة، لأسئلة الاختبار التشخيصي، نتيجة مشكلة مرضية أو نفسية أو اجتماعية، أو خلل في أحد جوانب العملية التعليمية.

- **البرنامج**: تعرف أبو عمير البرنامج بأنه: " مجموعة المعارف والمفاهيم والمناشط والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المتعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعلمهم؛ أي تعديل سلوكهم، وتحقيق

الأهداف التربوية التي ينشدونها من وراء ذلك بطريقة شاملة (أبو عمير، 1995: 93).

ويعرف بدوي البرنامج بأنه :" ملخص الإجراءات، والمقررات الدراسية، والموضوعات التي تنظمها المدرسة، خلال مدة معينة، كفترة ستة أشهر أو سنة" (بدوي، 1980: 207).

ويرى كل من عبد الرحمن وأحمد أن:" البرنامج هو عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية، والمفاهيم والمهارات يتم تنظيمها في إطار من الوحدات الشاملة، لجميع الأنشطة، بما يتناسب مع خصائص ومتطلبات نمو المتعلم" (عبد الرحمن، 2002: 22).

ويعرف الباحث البرنامج المقترح إجرائياً بأنه: "طريقة لتنظيم المادة وإجراءات تدريسها ووسائل تقويمها، كما يتضمن الأنشطة المساعدة على تحقيق أهدافها، ولاسيما تذليل الصعوبات التي تواجه الطلبة في إتقان مهارات مبحث الإملاء للصف السابع الأساسي.

* **الصف السابع الأساسي:** يوازي الصف الأول الإعدادي وطلبته من الفئة العمرية (12-14) سنة.

* **الإملاء "لغة":** جاء في لسان العرب من مادة "ملل" أمل الشيء: قاله فكتب، وأملاه: كأمله، وقال الله تعالى:{ **فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ** } (البقرة، من الآية:282) (ابن منظور،2000: 129)

الإملاء "اصطلاحا": جاء في المعاجم التربوية: " القدرة على رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة".(اللقاني والجمل ،2003: 54)

ويعرفه (ياقوت،1966: 10) بأنه التصوير الخطي لأصوات الكلمة التي تنطقها".

ويعرفه (عطا ،1999: 191) بأنه "رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً على حسب الأصول المتفق عليها أو هي الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسماً إملائياً.

ويرى (عامر،2000: 87) أنه "الرسم الإملائي للكلمات والحروف المعبرة عن الصور الذهنية لهذه الرموز التعبيرية".

وهو "فن رسم الكلمات في اللغة العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى، وذلك على وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللغة". (الدليمي والوائلي،2003: 121)

ويعرف الباحث الإملاء إجرائياً بأنه: "مطابقة رسم كلمات اللغة العربية للقواعد الإملائية".

حدود الدراسة :

* **الحد الأكاديمي**: تقتصر الدراسة الحالية على تشخيص صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة خان يونس ومدى فعالية برنامج مقترح في علاج هذه الصعوبات.

* **الحد البشري**: تقتصر الدراسة الحالية على عينة مكونة من فصلين دراسيين من طلاب الصف السابع وفصلين آخرين من طالبات الصف السابع والذين يدرسون في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي التابعة لحكومة السلطة الفلسطينية بمحافظة غزة.

* **الحد المؤسساتي**: تقتصر هذه الدراسة على مدارس وزارة التربية والتعليم العالي التابعة لحكومة السلطة الوطنية الفلسطينية في محافظة غزة.

* **الحد الزماني** : تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2008 – 2009م).

خطوات الدراسة:

مرت الدراسة بالخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالأداء الإملائي والصعوبات التي تواجهه؛ وذلك بهدف إعداد المهارات الإملائية المناسبة لمستوى طلبة الصف السابع، وبناء برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الإملائية.
- إعداد استبانة نصف مفتوحة وعرضها على عدد من مشرفي ومعلمي ومعلمات الصف السابع الأساسي للتعرف على صعوبات الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي.
- عقد لقاء مع بعض الطالبات اللواتي اجتزن الصف السابع الأساسي لمعرفة الصعوبات التي كانت تواجههن في دراسة الإملاء ومدى هذه الصعوبة ومقترحاتهن للتغلب عليها.
- بناء اختبار إملائي للتعرف على الصعوبات الإملائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي وعرضه على مجموعة من المعلمين والمشرفين التربويين وأساتذة الجامعات للتأكد من صدقه.
- بناء اختبار إملائي (اختيار من متعدد) يتضمن الموضوعات التي تحتوي على الصعوبات الإملائية التي توصل إليها الباحث؛ وعرضه على مجموعة من المحكمين لحساب صدقه.

- التوجه بطلب رسمي إلى الجهات المسؤولة للحصول على إذن لتطبيق الدراسة.
- تطبيق الاختبارين على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس.
- ضبط متغيرات الدراسة التالية: السن، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والتحصيل العام في جميع المواد الدراسية، والتحصيل في اللغة العربية، والتحصيل في الاختبار الإملائي.
- تطبيق الاختبار الإملائي القبلي على طلبة الصف السابع الأساسي.
- تطبيق برنامج المعالجة المقترح على طلبة الصف السابع الأساسي.
- إعداد كراسة الطالب لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي.
- تطبيق الاختبار الإملائي البعدي؛ لتعرف أثر استخدام البرنامج المقترح، للتغلب على صعوبات التعلم في تدريس قواعد الإملاء، على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي.
- تطبيق الاختبار الإملائي البعدي (الجُمل الإملائية) على طلبة الصف السابع الأساسي.
- إجراء المعالجات الإحصائية للحصول على النتائج.
- تحليل النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة.

الفصل الثانـي

الإطار النظري للدراسة

- **أولاً: صعوبات التعلم**
- **ثانياً: الإمـــــــلاء**

بسم الله الرحمن الرحيم

يتضمن هذا الفصل من الدراسة محورين هما:

المحور الأول: صعوبات التعلم

وتناول هذا المحور: التعريف بصعوبات التعلم، ومفهومها، وتأثير صعوبات التعلم على عملية التعلم، ودافعية المتعلم، وأنواع تلك الصعوبات، وأسبابها وطرق تشخيص هذه الصعوبات، ومظاهرها، ثم إرشادات لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والفروق بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً، ثم الأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم، وتعريف بمدرسة المستقبل.

المحور الثاني: الإملاء

وتناول هذا المحور: التعريف بالإملاء، وأهميته، ومكانته بين فروع اللغة، وأهداف تدريس الإملاء، وعوامل التهجي الصحيح، وأسس اختيار موضوعات الإملاء، والصلة بين الإملاء وغيره؛ في شكل تكامل رأسي بينه وبين فروع اللغة العربية، وتكامل أفقي بين الإملاء والمواد الأخرى؛ ثم توضيح الأسس العامة لتدريس الإملاء، وأنواع الإملاء (المنقول – المنظور – الجماعي – الاختباري – الوقائي – الاستباري) وأهداف كل نوع، وطريقة تدريسه، وطرق وأساليب علاج الضعف الإملائي. ثم تناول هذا المحور أسباب الخطأ الإملائي، وكذلك مشكلات الإملاء، وطرق تصحيح الإملاء، ثم توظيف الوسائل التعليمية في مبحث الإملاء وخُتم هذا المحور بعلامات الترقيم واستخدامها وكيفية تدريب التلاميذ عليها.

صعوبات التعلم

إن موضوع صعوبات التعلم لم يعد مقتصراً على ميدان التربية الخاصة فقط، وإنما امتد ليشمل العملية التربوية كاملة وأصبحت دراسته هامة جداً لجميع العاملين في مجال التربية ولاسيما المعلم داخل الصف، الذي يحتاج لضبط الصف، وتوصيل المعلومة، من خلال قنوات قد تعيقها صعوبة تعلم أو عدة صعوبات لدى الطالب.(بهجات،2004: 32,31)

وقد بدأت الدراسات تتمحور حول صعوبات التعلم مع بداية عام1960م، وكانت تعرف من قبل المتخصصين بمسميات ومصطلحات متعددة مثل: (الخلل الوظيفي المخي البسيط)، (الإصابة المخية)، (الاضطرابات العصبية والنفسية)، (صعوبة القراءة وقصور في الإدراك)، كما أطلق على

هذا الموضوع مصطلح (العجز عن التعلم) أو(مشكلة التعلم) أو (الإعاقة الخفيفة).(عبد الهادي،2000: 143) وأدبيات التربية الخاصة تزخر بالمسميات والمصطلحات التي استخدمت في النصف الأول من هذا القرن؛ للإشارة إلى صعوبات التعلم، ولقد تم الاتفاق بين أختصاصي التربية الخاصة Learning Disability على أن مصطلح صعوبات التعلم أكثر المصطلحات قبولاً في ميدان التربية الخاصة. (الخطيب والحديدي، 1998: 166)

ويرى الباحث ضرورة اكتشاف وتصنيف الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف لأن العلماء أجمعوا على خطورة بقاء الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم في الفصل العادي دون ملاحظة وعناية، لأنه يحتاج لبرامج علاجية فردية خاصة به، ولاسيما أن المشكلة تزداد وتتعقد كلما تقدم في المراحل الدراسية. فالعلاج المبكر يجعل فرص النجاح في تخطي الصعوبات أكبر وبذلك يمكن الحفاظ على طاقة بشرية هائلة كان يمكن أن تضيع وتهدر إن لم تجد الاهتمام والعلاج الناجع في الوقت الملائم.

ويرى الباحث ضرورة أن يكون لكل طالب من ذوي صعوبات التعلم ملفاً خاصاً في المدرسة يعده المعلمون والمرشد الاجتماعي يسجل فيه نوعية الحالة وأسبابها وتصنيفها والرأي الطبي فيها ويبين فيها الخطة المعدة لعلاجه وأسلوب التعامل معه.

مفهوم صعوبات التعلم:

يرى معظم الباحثين الذين اهتموا بصعوبات التعلم أنه مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء متوسط إلا أن لديهم مشكلات في بعض العمليات المتصلة بالتعلم بعد استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية أو الحسية أو المضطربين انفعالياً، ومتعددي الإعاقات، مع التأكيد على أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من خلل وظيفي في المخ يؤدي إلى عدم القدرة على مسايرة زملائهم في نفس الصف الدراسي، وتظهر لديهم اضطرابات عديدة في الذاكرة والانتباه والإدراك والمهارات الأساسية. (زيتون،2003: 111)

ويعرّف البعض "صعوبات التعلم" بأنها عبارة عن:"مصطلح يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلام والاستدلال الرياضي، ويفترض في هذه الاضطرابات أن تكون ناتجة عن

خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وأنها ليست بسبب تخلف عقلي أو تخلف حسي، أو بسبب اضطرابات نفسية، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي. (الرزاز،1991)

وهكذا نجد أن عملية تعريف صعوبات التعلم مرت بعدة مراحل حتى وصلت إلى الصيغة النهائية التي أجمعت عليها معظم الآراء، وهي الصيغة التي اعتمدتها الحكومة الاتحادية الأمريكية والتي نص عليها القانون رقم (94 – 142)، والذي نادى بحق التعلم لكل الأطفال المعوقين في عام (1977م)، ولقد ورد في الجزء الأول من هذا القانون تعريف لصعوبات التعلم :"إن الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم، هم الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم اللغة المكتوبة أو استخدامها، وكذلك اللغة المنطوقة، ويظهر القصور في ناحية من النواحي التالية: نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إصابة في المخ، أو عسر في القراءة أو حبسة نمائية في الكلام، أو خلل وظيفي مخي بسيط، ولا يؤخذ بعين الاهتمام لأغراض هذا القانون صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي ثقافي أو اقتصادي. (زيتون،2003: 112)

ووفقاً لوصف الرابطة الأمريكية للاختصاصيين النفسيين (APA)، فإن الأفراد الذين يعانون من أعراض عدم الانتباه Inattention، والاندفاع، والنشاط الزائد Hyperactivity يندرجون تحت ذوي صعوبات التعلم.

ويورد هاميميل (Hamimill,1990,79) تعريف اللجنة الاستشارية القومية لصعوبات التعلم (NJCLD) Nation Joint Committee on Learning Disabilities على أنها مصطلح علمي يشير إلى مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والاستدلال والحساب، وتعد هذه الصعوبات ذاتية داخل الفرد يفترض أن تكون نتيجة لاضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي، وقد تحدث في أية مرحلة من حياة الفرد، وقد تظهر لدى هؤلاء الأفراد مشكلات سلوكية فيما يتعلق بالانتظام الذاتي، والإدراك الاجتماعي ولكنها في حد ذاتها لا تسبب صعوبات التعلم، رغم أن الصعوبات قد تحدث مصحوبة بحالات أخرى مثل (عيوب الحواس، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي الحاد) أو المؤثرات مثل الفروق الثقافية، والتعلم غير الكافي إلا أنها ليست نتيجة لهذه الحالات أو المؤثرات.

وتضيف كافا، وفورنس (Kavale & Forness,1996) أن اللجنة السابقة - بناء على معطيات البحوث والدراسات - كانت قد عدلت تعريفها السابق بإضافة: "إن المشكلات في سلوكيات الانتظام الذاتي، والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي ربما توجد مصاحبة لصعوبات التعلم لكنها لا تشكل صعوبات التعلم.

ولقد أضاف المجلس القومي للصعوبات National council on Disabilities فئة جديدة هي فئة ذوي الصعوبات النفسطبية Psychiatric Disabilities بإعداد تقرير وتقديمه إلى رئيس الولايات المتحدة والكونجرس ليتم ضمه إلى الرعاية التربوية لذوي الصعوبات ضمن عمل Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) وجاء في توصيات المجلس أن على جهات التدريب وبرامج إعادة التأهيل المهني Vocational Rehabilitation أن تراعي المدى الواسع للقدرات والمهارات، والمعرفة والخبرة لدى من يدعون Labeled ذوي الصعوبات النفسطبية بواسطة برامج تقديم المساعدة التي يجب أن تكون عالية التفريد High Individualized وأن تكون استجابة للقدرات والتفضيلات Preferences والأهداف الشخصية للمشاركة في البرامج العلاجية والإرشادية (Unizicker,et al,2000).

أثر صعوبات التعلم على دافعية المتعلم:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون خبرات الفشل المتكرر، التي تقودهم إلى الاعتقاد بأنهم لا يملكون القدرة على النجاح، مما يخفض جهدهم المبذول في التحصيل، ويؤدي إلى مزيد من الفشل، وبهذا يدورون في حلقة مفرغة، ينخفض فيها مستوى الإنجاز لديهم عن المستوى المتوقع، من جراء الصعوبات الأساسية التي يعانونها. (جاد،2003: 15)

إن جوهر أية مشكلة، أو صعوبة من صعوبات التعلم، إنما يكمن في الدافعية، حيث إن الشعور بالعجز مصاحب رئيس من مصاحبات الصعوبة في التعلم، وينشأ هذا الشعور عند بداية أي فشل في الوصول إلى مستوى تمكّن لا يستطيع المتعلم الوصول إليه، كما وصل زملاؤه، ويتزايد هذا الشعور مع كل فشل، بل يكون هو ذاته مصدر فشل؛ لتأثيره في دافعية المتعلم تأثيراً سلبياً، وبانخفاض درجة الثقة بالنفس، وبالقدرة على التعلم، خاصة القدرة على التحسن وتخطي الصعوبة؛ ويصبح هذا العرض المصاحب لصعوبة التعلم، هو نفسه مؤدياً إلى زيادة الصعوبة، تعقيداً وتشابكاً.

تأثير صعوبات التعلم على عملية التعلم:

إن إدخال المعلومات للمخ يحتاج إلى أربع مراحل لمعالجة المعلومات وهي:

1- عملية إدخال المعلومات: تعد مشكلة قصور الإدراك البصري مشكلة هامة في عملية إدخال المعلومات؛ فبعض الطلاب الذين يعانون من صعوبة إدراك موقع وشكل الأشياء التي يرونها قد تبدو لهم الأرقام والحروف معكوسة، وبعضهم قد يصطدم بالمقاعد.

والإعاقة الثانية هي إعاقة الإدراك السمعي، فيعاني الطلاب من صعوبة الفهم، لأنهم لا يستطيعون تمييز الاختلافات الدقيقة بين الأصوات؛ مثل كلمة (بط) و(نط).

وبعض الأطفال يكون إدخال المعلومات لديهم بطريقة بطيئة، فلا يستطيعون متابعة سير خطوات الشرح.

2- عملية ترابط المعلومات: وتأخذ هذه العملية عدة أشكال، حسب مراحل ترابط المعلومات، وهي التسلسل، والتجريد، والتنظيم.

والإعاقة في القدرة على التسلسل تجعل الطالب يحكي حكاية من منتصفها ثم يذهب لبدايتها، ويعكس ترتيب حروف الكلمات فيقرأ كلمة (أدب) (بدأ).

وكذلك عدم القدرة على التجريد، فقد يقرأ الطالب القصة، ولكن لا يكون لديه القدرة على تعميم المعنى.

3- ثم تأتي مرحلة تنظيم المعلومات في المخ، والطالب الذي يعاني من إعاقة في القدرة على تنظيم المعلومات، يجد صعوبة في جعل مجموعة من المعلومات ملتصقة ببعضها على صورة أفكار ومعتقدات.

4- عملية إخراج المعلومات: وتتأثر هذه العملية بكل من: الإعاقات اللغوية، والإعاقة الحركية. والطالب الذي يعاني من إعاقة لغوية يرد على الأسئلة بطريقة مترددة ويتوقف عن الكلام ويطلب إعادة السؤال ثم يعطي ردوداً غير واضحة.

* ويرى الباحث، أن الخلل الإدراكي في عملية إخراج المعلومات، لا يكون في اللغة المنطوقة فقط ولكن في اللغة المكتوبة أيضاً، فالطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، يكتبون بحروف غير مفهومة ولا تَمُتُ للغة العربية بصلة، وبعضهم يكتب الكلمات بحروف اللغة العربية، ولكن الحرف المكتوب لا يمثل الصوت الذي اصطلح له، مثل أن يكتب (قال محمد) بالصورة الآتية (بجاجو فبع) فتظهر الكلمات المكتوبة كمن يطبع على آلة الطباعة كلمات،

ولكنه وضع أصابعه بطريقة خاطئة على صف الارتكاز، فخرج كل حرف لا يمثل ما أراد طباعته. وربما عاد ذلك لخلل في الدماغ أو أسباب أخرى تستحق الدراسة من قبل العلماء.

مشكلة إعاقة التعلم:

هو اختلال يؤثر على قدرة الشخص على تحليل ما يراه، ويسمعه، أو قدرته على ربط المعلومات الصادرة من مناطق المخ المختلفة. وهذا القصور يظهر بعدة أوجه: مثل الصعوبات الخاصة مع اللغة المنطوقة والمكتوبة أو صعوبات التآزر الحركي أو التحكم بالذات، أو القدرة على الانتباه، وهذه الصعوبات تمتد إلى الواجبات المدرسية وتعيق القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب. (مصطفى،2005 :42)

أنواع صعوبات التعلم:

يعد تصنيف (كيرك وكالفنت،1988 :20,19) لصعوبات التعلم هو التصنيف الأكثر شيوعاً والذي يقسمها إلى نوعين رئيسين :

1- صعوبات تعلم نمائية: Developmental Learning Disabilities

ويشتمل هذا النوع من الصعوبات على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية وترجع أسبابها إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتقسم هذه الصعوبات إلى:

أ- صعوبات أولية: تشمل الانتباه والذاكرة والإدراك والتي تعتبر وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية.

ب- صعوبات ثانوية: وهي خاصة باللغة الشفهية والتفكير.

2- صعوبات تعلم أكاديمية: Academic Disabilities

وهي مشكلات تظهر من أطفال المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية السابق ذكرها (الصعوبات النمائية) بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي والقراءة أو إجراءات العمليات الحسابية. (زيتون،2003: 113)

أسباب صعوبات التعلم:

أشارت الدراسات إلى أسباب منها:

1- **عوامل وراثية جينية:** الدراسات العلمية التي أجريت حول التوائم المتطابقة والأقارب من الدرجة الأولى تقدم بعض الأدلة على أن العوامل الجينية تلعب دوراً سببياً في الصعوبات التعليمية.(الخطيب وآخرون،2003: 312) وتتمثل العوامل الجينية في الشذوذ الكروموسومي والجيني في الهيئة الوراثية للإنسان Genotype إما أن تبقى متنحية ويكون الفرد حاملاً لهذا الاستعداد، أو تصبح سائدة في الهيئة المظهرية Phynotype كسلوك ظاهر مؤثر يبدو في وجه من أوجه القصور. (Decker&Defries,1992) (عبده،2000)

2- **عوامل عضوية وبيولوجية:** وتتمثل في إصابات الدماغ قبل أو أثناء أو بعد الولادة مما يسفر عن اضطرابات بسيطة (Gaddels,1980) في المخ يبدو أثرها في السلوك وفي العمليات العقلية المستخدمة في التعلم.

3- **عوامل كيميائية أو إشعاعية:** مثل الأدوية والعقاقير والتعرض للإشعاع. وقد أظهرت إحدى الدراسات على الحيوانات علاقة بين التعرض لمادة الرصاص وصعوبات التعلم حيث وجد في هذه الدراسة أن الفئران التي تعرضت لمادة الرصاص قد حدثت عندها تغيرات في موجات المخ، والتي أبطأت من قدرتها على التعلم.(زيتون،2003:17) وكذلك التدخين والمخدرات فقد وجد أن الأمهات اللاتي يدخن أثناء الحمل، قد يكون من المحتمل أن يلدن مواليد ذوي حجم صغير يكونون أكثر عرضة لمواجهة مشكلات صعوبات التعلم. فالكحول يدمر الخلايا العصبية النامية

للجنين، وكذلك المخدرات تؤثر على الجزء الحسي بالمخ، والذي يساعد على نقل الإشارات القادمة من جهة خارجية.

4- **الحرمان البيئي الحاسي**: وهو الذي يؤدي إلى الحرمان من الاستثارة الحسية الملائمة وقصور الإدراك الحسي وبالتالي قصور الوظائف العقلية.

5- **سوء التغذية**: ويؤدي ذلك إلى قصور بنائي في القشرة المخية ونمو الخلايا العصبية في المخ، الأمر الذي يؤدي إلى قصور في الوظائف العقلية.

6- **عوامل نفسية ومهارية**: وتتمثل في قلة فرص التدريب ونقص الخبرات التعليمية أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة أو سوء الحالة الصحية.(الروسان،1987)

تشخيص صعوبات التعلم:

اعتمد المختصون في مجال صعوبات التعلم محكات يُشخص من خلالها ذوو صعوبات التعلم وهي:

1- محك الاستبعاد Exlusion criterion:

وهو يقوم على استبعاد الحالات التي ترجع إلى الإعاقات العقلية، أو الحسية أو حالات الاضطرابات النفسية الشديدة، أو الحرمان البيئي الحاسي الثقافي.

2- محك التباعد Discrepancy Criterion:

ويعتبر التلميذ من ذوي صعوبات التعلم إذا أظهر تباعداً في مستوى النمو (الذكاء) عن مستوى التحصيل فيصبح التحصيل أدنى مما هو موجود عند التلميذ العادي أو فوق العادي وتظهر في:

أ- نقص معدل التحصيل الدراسي.

ب- عدم تناسب التحصيل مع قدرة الطفل.

ج- وجود تباعد وانحراف حاد بين المستوى التحصيلي والقدرة العقلية.

د- وجود اضطراب واضح يعوق عن القراءة والكتابة واللغة. (كوافحة،2003: 182)

3- محك النضج Maturation criterion:

تختلف معدلات النضج من طفل لآخر وقد تكون غير منتظمة في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء كاللغة والانتباه والذاكرة وإدراك العلاقات فيبدو عادياً في بعضها ومتأخراً في بعضها الآخر مما يؤدي إلى الصعوبة التعليمية.

4- محك المؤشرات النيورولوجية Neurological Criterion:

وفيه يتم تحديد حالات صعوبات التعلم على أساس من الاضطراب الوظيفي للمخ. ويجب الحذر من الخلط بين تأثير الصعوبات على تحصيل التلاميذ، وفشل التلاميذ Student Failure في فهم اللغة السائدة (لغة المجموع Majority Language) وفهم الثقافة العامة التي تكون غريبة على الأقليات، فإلى أي من السببين يعود الفشل في التحصيل اللغوي، والعام المتأثر باللغة؟ هل يعود للصعوبات أم للغربة في اللغة؟

ويرى العلماء أن هذه المشكلة تعوق التقييم بشكل دقيق Accurately Assessing لصعوبات تعلم التلاميذ.

وهذا يدفعنا إلى الحذر من العوامل الخارجية كمفسر للصعوبة. وهذه العوامل الخارجية قد تكون: عرض المادة التعليمية، كفاءة المعلم، ملاءمة طرق التدريس، انفصال لغة الصف عن لغة المجتمع (الثنائية اللغوية). ففي ضوء التأثير السلبي للعوامل الخارجية هذه يمكن أن تتسع دائرة الصعوبات الخارجية فيُصنف كثيرون على أنهم من ذوي الصعوبات – رغم أنهم عاديون إذا ما أُصلح شأن العوامل الخارجية، والأمر هنا يتوقف فقط على تقوية البرامج النمائية المستخدمة وهذا ما أشارت إليه لندا هارجروف (2000) ولا يحتاج لبرامج علاجية عبر التربية الخاصة (جاد،2003: 18,17)

5- الاختبارات المقننة:

وهي تُقدم لتقييم مستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلم وتحديد البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضعف ومنها اختبارات تقيس الكفاية العقلية للطفل مثل اختبار ستانفورد – بينيه واختبار وكسلر واختبار ريفن، واختبارات تقيس مدى تكيفه الاجتماعي مثل اختبار فينلاند للنضج الاجتماعي Vineland Social Maturity Scale واختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي والخاص بالسلوك التكيفي .Macmilion, Retardation, the Adaptive Behavior Scaie,1977

ويجب تقييم الطالب باستخدام اختبارات أو إجراءات تستخدم كلاً من المدخل السمعي والبصري، وأن تتيح الاختبارات للطالب الاستجابة بطرق مختلفة، مثل الكلام والإشارة ووضع خط تحت الإجابة المطلوبة والكتابة حتى يتم التشخيص بطريقة صحيحة تؤدي لنتائج دقيقة ومن الاختبارات أيضاً، مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهو من المقاييس الفردية المقننة ويتكون من اختبارات السلوك الشخصي والاجتماعي واختبار اللغة واختبار الاستيعاب السمعي واختبار التناسق الحركي واختبار المعرفة العامة ويصلح للفئات العمرية من (6-12) سنة.

واختبار إلينوي للقدرات النفس لغوية وهو من أشهر الاختبارات وقام ببنائه وإعداده مكارثي وكيرك من جامعة إلينوي عام 1962م.

واختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية؛ قام بتطوير هذا الاختبار ياسر سالم، 1988م، وهذا المقياس صورة متطورة من مقياس مايلبت للكشف عن صعوبات التعلم ويقيس الاختبار الاستيعاب واختبارات اللغة والمعرفة العامة والتناسق الحركي والسلوك الشخصي والاجتماعي.

مظاهر صعوبات التعلم لدى الطلبة:

أ- النشاط الزائد مع استمراريته وكذلك القيام بحركات دون هدف.

ب- اضطراب السلوك الحركي وخاصة في التآزر بين العينين والحركة.

ج- صعوبة التمييز بين الأشياء وإدراكها.

د- اضطرابات لغوية خاصة في القراءة والكتابة وتركيب الجمل.

هـ - تدني في جانب أو أكثر من جوانب التحصيل الأكاديمي مثل القراءة والكتابة والإملاء أو التهجي أو الحساب.

و- اضطراب في الاتزان العاطفي مثل عدم الثبات في المزاج.

ز- ضعف في المعرفة العامة وكذلك في المفردات اللغوية والتفكير.

إرشادات لتعليم ذوي صعوبات التعلم:

1- اتبع أساليب التشخيص المناسبة، وتابع تقويم هذه الأساليب والطلبة والبرنامج التعليمي.(زيتون،2003: 143)

2- استخدم الأشياء الملموسة في التدريب إلى أقصى حد ممكن.

3- يجب تغيير طريقة التدريس؛ إذا لم يستطع الطالب تعلم المهارة من خلالها؛ ويمكن تغييرها عدة مرات، حتى نصل للطريقة المناسبة للطالب، فإن عجزنا فمن الأفضل تغيير المهارة بمهارة أبسط منها.

4- يجب على المعلم أن يخطط للدرس مسبقاً وأن يحدد أهدافاً قابلة للتحقيق وطريقة تدريس ووسائل تتناسب مع الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم، وليكن التخطيط يومياً، ومتواصلاً؛ حتى نضمن استمرارية حركة التلاميذ في الاتجاه الصحيح.(زيتون،2003: 142)

5- يجب أن نعطي الطالب فرصة في المشاركة باختيار النشاطات التعليمية.

6- يجب استخدام التغذية الراجعة الإيجابية.

7- لابد من ربط التعليم الحالي بالتعليم السابق.

8- وفر للطالب الوقت الكافي للاستجابة للتوجيهات.

9- لا تعتمد على جوانب الضعف عند الطالب، ولكن ركز على جوانب القوة لديه.

10- احرص على شغل جميع الطلبة بأعمال مناسبة.

11- اجعل بيئة التعليم إيجابية بأن تجعلها سارة للتلاميذ من خلال المدح والتعزيز والاستماع لهم بعناية والتدعيم وتحيتهم بشكل فردي.(الخطيب وآخرون،2003: 317)

12- تجنب أي احتمال يؤدي إلى فشل الطالب، واعمل على إزالة التوتر عنه.

13- أن يكون لديك الإلمام الكافي بالمهارات الأساسية القبلية اللازمة لكل مهارة، قبل أن تبدأ بتدريسه المهارة المطلوبة الأكثر تعقيداً.

14- استخدم طريقة التعليم الفردي قدر الإمكان مع التلميذ.

15- التعاون مع معلم التربية الرياضية في المدرسة بحيث يتم التركيز مع هذا التلميذ على ألعاب التوازن والألعاب التي لها قواعد ثابتة والألعاب التي تقوي العضلات والحركات الكبيرة كالكرة والألعاب التي تعتمد على الاتجاهات.

16- إعطاء الطالب قوانين محددة وثابتة تتعلق بطريقة الكتابة وهذا يساعده على التحسن في الإملاء.

17- تقليل المشتتات الصفية قدر الإمكان.
18- اعتمد مبدأ المراجعة دائماً للدروس السابقة فهذا سيساعده على زيادة قدرته على التركيز.
19- تزويد الطالب ببرنامج يومي أو أسبوعي شامل يضم المهام التي على الطالب إنجازها لأن كثيراُ من ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة في تنظيم أوقاتهم.(مصطفى،2005 :308-309)

أسلوب التعامل مع ذوي صعوبات التعلم:

يحول الطلبة الذين يقل مستوى أدائهم عن أقرانهم في المرحلة نفسها؛ مع أنهم يتلقون خبرات تعليمية مناسبة لمستوى العمر والمقدرة؛ إلى أخصائي في قياس حالات صعوبات التعلم وتشخيصها. وذلك من قبل المعلمين أو الآباء أو الطبيب. ويتم اتباع الخطوات الآتية معهم:

1- إعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية، وذلك بواسطة اختبارات الذكاء المقننة على البيئة المحلية.
2- إعداد تقرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة.
3- إعداد تقرير عن عملية التعلم وخاصة جوانب القوة والضعف.
4- البحث عن أسباب هذه الصعوبة.
5- وضع الفرضيات التشخيصية على ضوء جمع المعلومات الخاصة بالحالة.
6- تطوير خطة تدريب فردية على ضوء الفرضيات التشخيصية.
(كوافحة،2003: 181)

الفروق بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً:

يمكن أن يلاحظ المعلم إخفاقات متكررة لأحد الطلبة في الصف الدراسي ولا يدري ما هو سببها وهل يعود ذلك إلى إهمال الطالب أو إلى تدني إمكانياته الذاتية نتيجة كونه من ذوي صعوبات التعلم أو بطيء التعلم أو متأخر دراسياً ولذلك يمكن التفريق بين هذه الفئات الثلاث من عدة جوانب هي:

1- **جانب التحصيل الدراسي:**

أ- طلاب صعوبات التعلم تحصيلهم منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات – القراءة – الإملاء).

ب- الطلاب بطيئو التعلم تحصيلهم منخفض في جميع المواد بشكل عام، مع عدم القدرة على الاستيعاب.

ج- الطلاب المتأخرون دراسياً تحصيلهم منخفض في جميع المواد، مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية.

2- جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي:

أ- ذوو صعوبات التعلم يتدنى تحصيلهم بسبب اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك).

ب- بطيئو التعلم يتدنى تحصيلهم بسبب انخفاض معامل الذكاء لديهم.

ج- المتأخرون دراسياً يتدنى تحصيلهم بسبب عدم وجود دافعية للتعلم.

3- جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية):

أ- ذوو صعوبات التعلم معامل الذكاء لديهم عادي أو مرتفع من (90) درجة فما فوق.

ب- بطيئو التعلم معامل الذكاء لديهم يعد ضمن الفئة الحدية (70-84) درجة.

ج- المتأخرون دراسياً معامل ذكائهم عادي غالباً من (90) درجة فما فوق.

4- جانب المظاهر السلوكية:

أ- ذوو صعوبات التعلم مظهرهم السلوكي عادي وقد يصحبه نشاط زائد أحياناً. ب- بطيئو التعلم مظهرهم السلوكي يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية – التعامل مع الأقران – التعامل مع مواقف الحياة اليومية).

ج- المتأخرون دراسياً مظهرهم السلوكي مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة.

5- جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة:

أ- ذوو صعوبات التعلم يحتاجون برامج لعلاج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.

ب- بطيئو التعلم تناسبهم الفصول العادية مع بعض التعديلات في المنهج.

ج- المتأخرون دراسياً يحتاج كل منهم لدراسة حالته من قبل المرشد الاجتماعي في المدرسة.(مصطفى،2005 :212)

وبذلك يستطيع المعلم معرفة سبب إخفاقات الطالب، مما يسهل عليه اختيار الطريقة المناسبة للتعامل معه، وإيصال المعلومة، وتغيير السلوك، بأفضل وأسرع الطرق.

الأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم:

وهناك عدة نقاط تعتبر من أهم الاستراتيجيات التربوية العلاجية وهي:

أولاً- التدريب القائم على تحليل المهمة:

ويقصد به التدريب المباشر على مهارات ضرورية محددة لأداء مهام محددة، وينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديمية، مثل: القراءة والكتابة والحساب، حيث تُبسّط وتختصر المهام المعقدة مما يساعد على إتقان مكوناتها، ثم ينتقل خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيداً. ويرى كثير من المختصين أنه الأسلوب الأكثر فعالية في علاج صعوبات التعلم. وهو مناسب لعلاج الصعوبات الأكاديمية البسيطة. واستفاد الباحث من هذا الأسلوب في بناء البرنامج من خلال تحليل محتوى الدروس وتحديد المهارات المطلوب إتقانها وتدريب الطالب عليها وعلى مهارات التعليم القبلي التي تحتاج المهارة الحالية إتقانها.

ثانياً- التدريب القائم على العمليات النفسية:

ويتطلب هذا الأسلوب أن يحدد المعلم، أو الأخصائي العلاجي العجز النمائي في العمليات، أو القدرات لدى الفرد ثم يهتم العلاج بالتدريب على تلك العمليات، التي يعاني الفرد من عجز فيها، مثل: الانتباه، والإنصات، والفهم، والمقارنة، والتعميم؛ وذلك لتحسين القدرات العقلية الأساسية. وهو أسلوب مناسب لأطفال ما قبل المدرسية لتنشيط قدراتهم العقلية.

واستفاد منه الباحث في بناء البرنامج من خلال ملاحظة أسباب الإخفاقات، وعلاجها، وتدريب الطالب على السلوك الصفي المناسب، وملاحظة الفروق الفردية بين الطلبة، وإزالة العوائق، والأشياء التي تشوش الفهم، مع تبسيط المهارة، وتدريبه عليها مرات عديدة حتى إتقانها.

ثالثاً- التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية معاً:

ويعتمد على دمج الأسلوبين السابقين، بتقييم قدرات الطفل وصعوباته، والقيام بتحليل المهمة، ومعرفة المهارات الواجب تنميتها. وهو ضروري لعلاج الحالات الشديدة التي تعاني من صعوبات نمائية وأكاديمية معاً. (محمود، 2002 :314-315)

رابعاً- العلاج بالعقاقير:

ليس هناك علاج دوائي محدد لاضطرابات التعلم، ولكن الأطباء يقدمون بعض العقاقير لحالات الاضطراب الاكتئابي، أو نقص الانتباه، والإفراط في النشاط، وهي تحقق نتائج ملموسة، وتعدل من السلوك التعليمي، ولكن لها محاذير، فيجب تناولها تحت إشراف طبي.

خامساً- العلاج النفسي الأسري:

من المهم للأخصائي النفسي أن يخبر الأسرة والطفل بطبيعة الحالة ويمكن أن تحدث المساعدة إذا أكد الأخصائي أن الطالب لديه طريقة مميزة في التعلم وليس ميكانيزم اضطراب وأن الصراعات الأسرية ومشاكل الوالدين لابد من مواجهتها وإرشاد الوالدين إلى كيفية مساعدة الطفل على التعلم، والدفاع عنه في المجال الدراسي.

سادساً- التدريس العلاجي:

أهم تدخل للطالب المصاب باضطراب التعلم هو التدخل التعليمي على ضوء عدم التجانس بين الأطفال والمراهقين المصابين بهذا الاضطراب مع بناء وتخطيط تدخل تعليمي يساير القدرات المحددة وأساليب التعلم، وهي عملية فردية... ويتوجب على المعلمين أن يضعوا في اعتبارهم المتغيرات التعليمية وحالات الطلاب وما يجب أن يعملوه وكيف. (حمزة وخطاب،2008 :76-77)

ويعتقد الباحث أن هذه الأساليب العلاجية رغم أهميتها إلا أنها لا يمكن أن تأتي بنتائج مقبولة دون أن تكون هناك مجموعة عمل تتابع الحالة تتكون من معلمي الطالب ذي صعوبات التعلم والمرشد الاجتماعي والطبيب النفسي وأسرة الطالب حتى يقفوا على مستوى حالته في هذه المرحلة ويتفقوا على الأساليب المناسبة لتنمية قدرات الطالب أكاديمياً وعقلياً ونفسياً.

التعليم الجامع: وهو يعني إعادة الطلبة ذوي صعوبات التعلم للصفوف العادية، وذلك يتطلب اهتماماً خاصاً بتحليل قضايا المنهج والتوقعات التي يرسمها للمتعلمين، وتكييف المنهاج على نحو يسمح بتلبية الاحتياجات التعلمية الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا التكيف يعرف بـــ (الخطة التربوية الفردية) إن المنهاج العام مدعماً بالوسائل والأدوات ساعد التوجه المعاصر نحو الدمج أو ما يعرف باسم (المدرسة للجميع).

ويرى الباحث أن الدمج لمجرد الدمج هو تدمير للطالب ذي صعوبات التعلم فترك الطالب في الصف دون رعاية أو اهتمام ودون تقدير للصعوبات التي يعاني منها ودراسة خصائصه ووضع برنامج لعلاجه واتباع الإرشادات التربوية والنفسية سيكون سبباً في تأخر الحالة وانتكاسها، ولكنّ الدمج لابد أن يرافقه اهتمام ورعاية مدروسة وخطة تربوية فردية، فضلاً عن معلم مؤهل، ولديه استعداد للارتقاء بالطالب. عندها يمكن أن يأتي الدمج بنتائج مرجوة.

مدرسة المستقبل مدرسة الجميع:

المنهج في مدرسة المستقبل يتسم بالشمولية والمرونة فهو شامل لجميع الطلبة باختلاف قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم التعليمية.

وأشار البيان الصادر عن المؤتمر العالمي حول تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة إلى أن مرونة المنهاج تعني:

1- مواءمة المنهاج لاحتياجات الطلبة وليس العكس.
2- توفير الدعم التعليمي الإضافي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار المنهج الدراسي العادي وليس تطوير منهاج خاص لهم.
3- إعادة النظر في إجراءات تقييم أداء الطلبة وجعل التقييم المستمر جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية.

4- توفير سلسلة متصلة الحلقات من الدعم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب الحاجة بدءاً بالمساعدة في الصف ومروراً بالمساعدة في المدرسة وانتهاء بالمساعدة خارج المدرسة.
5- توظيف التكنولوجيا لتيسير الاتصال والحركة والتعلم.(مصطفى،2005: 216 -217)

الخطة التربوية الفردية: Individualized Educational Plan

هي إحدى فقرات القانون الأمريكي للمعوقين (P194-142) وفق هذا القانون يجب وضع خطة تربوية فردية للطفل المعوق مع بداية كل عام أو فصل دراسي.

الخطة التعليمية الفردية: Individualized Instruction Plan

يقصد بها تلك الخطة المبنية على الخطة التربوية الفردية، وتشمل كل خطة هدفاً تعليمياً واحداً يحلل بأسلوب تحليل المهمات (TASK ANALYSIS) إلى أهداف تعليمية فرعية، ويوصف فيها الأسلوب التعليمي ويكون هذا الأسلوب وفق طريقة تعديل السلوك، كما يذكر فيها إعلام الطفل بنتائجه أو التغذية الراجعة كما يذكر أيضاً أسلوب التعزيز المستخدم مع الطفل. (عبيد،2001 :101)

عنصرا الدعم الخاص لذوي صعوبات التعلم:

إن العنصرين الأساسيين للدعم الخاص لذوي صعوبات التعلم يتمثلان في:

1- المعلم: يعتبر المعلم أكثر مصادر المنهج أهمية، ولا يمكن تحقيق النجاح لأي منهج إذا لم يظهر المعلم مهاراته في أدائه. فالمعلم له دور في الكشف عن صعوبات التعلم لدى الطلبة وبالتالي يسهم إسهاماً فعالاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية.

ولقد أكد بيان (سلامنكا) الذي أقيم في أسبانيا عام (2000) بشأن المبادئ والسياسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة إلى أهمية إعداد جميع المعلمين على نحو يجعلهم عاملاً رئيساً من عوامل فلسفة التربية للجميع واقترح البيان:

1- التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية.
2- التأكيد على أن المهارات والمعارف اللازمة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هي ذاتها المعارف المطلوبة للتعليم الجيد.

3- الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند منح شهادة مزاولة المهنة.
4- تنظيم الحلقات الدراسية وتوفير المواد المكتوبة للمديرين والمعلمين ذوي الخبرة الواسعة ليقوموا بدورهم في تدريب المعلمين.
5- دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية.
6- قيام الجامعات ومعاهد التعليم العالي بإجراء البحوث وتنفيذ البرامج التدريبية التي تعزز دور معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
7- إشراك الأشخاص المعوقين المؤهلين في النظم التعلمية ليكونوا نموذجاً يحتذى به.

2- غرفة المصادر: هي غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة تقدم خدمات تربوية خاصة للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية. وتكمن أهمية غرفة المصادر في أنها تعطي الحق للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية في الحصول على فرص تعليمية متكافئة دون التعرض للإحباطات والمحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولاً لدى مدرسيهم وأقرانهم.

ويرى الباحث، أن غرفة المصادر إن لم تكن موجودة في المدرسة – رغم أهميتها - فيمكن للمعلم الاستعاضة عنها في الارتقاء بمستوى الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم، وذلك بتفعيل الطالب في الحصة، عن طريق الأسئلة البسيطة، وتعزيز إجاباته بالثناء عليه وتبسيط المهارات، عن طريق شرح التعليم القبلي له، وإعادة الشرح بطرق مختلفة تتناسب مع مستوى الطالب، والاستعانة بالوسائل التعليمية الملموسة والمحسوسة قدر الإمكان، وتدريب الطالب على المهارة وتحمّل أخطائه، وتقديم التغذية الراجعة له، والانتقال لمهارة أعلى؛ مع توضيح العلاقة بين المهارة السابقة، والمهارة اللاحقة من خلال الخرائط المفاهيمية، ثم تقديم التقويم الختامي المناسب؛ مع الاهتمام بجعل الطالب في بيئة تعليمية مرحة ومنضبطة وهادئة، يستطيع فيها المشاركة والتعبير عن رأيه.

وفي ختام هذا الجزء من الدراسة، يرى الباحث أن أهميته تكمن في ضرورة إلمام المعلم بأنواع وخصائص وصفات الطلاب، الذين يمكن أن يتواجدوا في الصف، ويتوجب عليه التعامل معهم، حتى لا يدهش عندما يرى نماذج بشرية متباينة الصفات والسلوكيات، تحمل بعضها خصائص مبهمة لديه، ولا يستطيع تصنيفها أو عزو أفعالها وردود أفعالها لمرجعية نفسية، أو جسمية، أو

نمائية، أو اجتماعية، أو بيئية لديه؛ حتى وإن كانت نسبتها قليلة بالنسبة لعدد الطلبة إلا أنها موجودة ويجب استيعابها.

وليتحقق ذلك، لا بد من تطوير مناهج كليات التربية؛ بزيادة تفصيل وتعميق دراسات علم النفس، وخاصة خصائص وأنواع الطلاب العاديين، والمعاقين، وعدم الاكتفاء بدراسة خصائص المراحل العمرية للطالب العادي، لأن توجه التعليم الجامع جعل وجود الطالب المعاق بمختلف الإعاقات في الصف العادي أمراً طبيعياً. فيجب أن يعلم المعلم من هو هذا الطالب؟ وما هي احتياجاته وخصائصه؟ لتعم الفائدة على الطالب والمدرسة والمجتمع، فلا تهدر هذه الثروة البشرية بسبب جهل المعلم بخصائص ذوي الإعاقات، وكذلك ليبني تصوراً وبرامج للتغلب على هذه الإعاقات، والارتقاء بتلك الفئة من الطلاب؛ خاصة أن الباحث، ومن خلال خبرته في مجال التدريس؛ يرى أن ثلاثة أرباع العملية التعليمية الناجحة قائم على تطبيق مبادئ، ونظريات علم النفس، والربع الأخير قائم على المعلومات الأكاديمية لدى المعلم.

الإملاء:

ولغة الضاد تنزعج حين تصبح لغة الظاء

فالخلط بين الضاد والظاء كثير، ربما بسبب النطق

فمن الخطأ أن نكتب اظغط والصحيح اضغط

(Http://soso.com/rb/showthreod.php?=)

تعريف الإملاء

- الإملاء هو أن يتحدث المتكلم ويكتب السامع، فيقال أملى فلان على فلان، إذا ذكر الأول جملة صوتية فدونها الآخر بالكتابة. أما قواعد الإملاء، فتعني أن تتم كتابة الكلام الصوتي بشكل مضبوط بالشكل من حيث الأصوات الصحيحة أو المعتلة ومدى ارتباطها ببعضها في أجزاء الكلام من اسم وفعل وحرف.

(Http//www.microsoft.com/isapi/redir.dll?prd=)

1- الإملاء "لغة":

قال ابن منظور في (لسان العرب) من مادة "ملل" أمل الشيء: قاله فكتب، وأملاه: كأمله، وأمليت الكاتب أملى، وأمللته، وأُمِلُه لغتان جيدتان جاء بهما القرآن الكريم: وأملَّ الشيء قاله، فكتب وأملاه كأمَلَّه، وقال الله تعالى: {فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ } (البقرة، من الآية:282)" وهذا من أملى وحكى أبو زيد: أن أملّ عليه الكتاب بإظهار التضعيف، وقال الفراء أمللت عليه لغة أهل الحجاز، وبني أسد، وأمليت لغة بني تميم وقيس وتنزل القرآن الكريم باللغتين معاً يتضح مما سبق أن في اللغة العربية فعلين يختلفان نطقاً ويشتركان في الدلالة هما (أمْلى) و(أمْلَل) وكلا الفعلين يدلان على أن شخص يقول قولاً فيكتب آخر وهذا القول وهذا الاختلاف ليس قاصراً على الاختلاف في التعريف للإملاء فقد تعددت الآراء في النظر إليه كفن من فنون اللغة العربية (ابن منظور،2000: 129)

وقال الفيروز آبادي في (القاموس المحيط) في معنى الإملاء: أمليت له غيه، أطلت، والبعير وسعت له في قيده، والكتاب أمللته، والله أمهله، واستملاه سأله الإملاء.(الفيروزآبادي، ب . ت،294)

وورد ذكر مادة "ملل" في كتاب الله العزيز بالمعاني الآتية:

- الإملاء بمعنى ما يقال ويكتب: قال تعالى: { وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ ۚ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ } (البقرة:282)
- الإملاء بمعنى قراءة المستملي (الكاتب) لمن استملاه: قال تعالى: { وَقَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ اكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَىٰ عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا } (الفرقان:5)

وقال بن كثبر في التفسير الآية "أي تقرأ عليه بعد أن استنسخها".(ابن كثير، ب.ت:309)

- الإملاء بمعنى الإمهال والتأخير: قال تعالى: { وَكَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ أَمْلَيْتُ لَهَا وَهِيَ ظَالِمَةٌ ثُمَّ أَخَذْتُهَا وَإِلَيَّ الْمَصِيرُ } (الحج:48) (أبو منديل،2006: 25)

قال تعالى :{ وَلَقَدِ اسْتُهْزِئَ بِرُسُلٍ مِنْ قَبْلِكَ فَأَمْلَيْتُ لِلَّذِينَ كَفَرُوا ثُمَّ أَخَذْتُهُمْ ۖ فَكَيْفَ كَانَ عِقَابِ } (الرعد:32) (أبو صواوين،1999: 40)

وجميع هذه المعاني لمادة ملل" تستخدم في اللغة ولكن سياق الكلام هو الذي يحدده ويدلل عليه.

2- الإملاء "اصطلاحاً":

الإملاء "هو القدرة على تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة وفق قواعد متعارف عليها، تؤدي إلى الفهم والإفهام".(أبو منديل،2006 :27)

وترى (الجوجو،2004 :33) بأن الإملاء " هو مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقاً للقواعد المتعارف عليها، ووضوح الخط؛ تحقيقاً للفهم والإفهام.

ويرى (حلس،2004) أن الإملاء الرسم الكتابي "عملية كتابية تتطلب مجموعة متضافرة من المهارات والقدرات الذهنية والسمعية والبصرية والحركية والانفعالية مع ما لدى الفرد من خبرة سابقة تمكنه من تحويل الصورة الصوتية المسموعة إلى صورة خطية مكتوبة".

وجاء في المعاجم التربوية: " القدرة على رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً، بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة".(اللقاني والجمل ،2003: 54)

ويرى (ظافر والحمادي، 1984: 297) أن الإملاء ينصرف إلى إملاء شيء من المعلم على تلاميذه ويمده بعض التربويين إلى الكتابة المطابقة للقواعد المتعارفة في رسم الكلمات ولو كانت على سبيل النقل".

وهو أيضاً "تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف) على أن توضع الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد".

(معروف،1985: 157)

ويعرفه (ياقوت،1996: 10) بأنه "التصوير الخطي لأصوات الكلمة التي تنطقها".

وتعرفه (الشافعي،1999: 17) بأنه "الرسم الصحيح للكلمات والكتابة الصحيحة، تكتب بالتدريب والمراس المنظم، ورؤية الكلمات الصحيحة، والانتباه إلى صورها، وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر من حاسة في تعليم الإملاء؛ لتتطبع صور الكلمات في الذهن، ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل الصحيح".

ويعرفه (عطا ،1999: 191) بأنه "رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً، على حسب الأصول المتفق عليها، أو هي الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسماً إملائياً.

ويرى (عامر،2000: 87) أنه "الرسم الإملائي للكلمات والحروف المعبرة عن الصور الذهنية لهذه الرموز التعبيرية".

ويخالف هذه الآراء ما يراه الدكتور علي مدكور بأن معنى الإملاء يتعارض مع كونها منقولة أو منظورة لأن المعاني والمشكلات إذا نقلت أو كتبت بعد أن نُظرت لا تصير إملاء والأجود أن نتخلى كلية عن استخدام كلمة (إملاء) عندما نتحدث عن مهارات التحرير العربي، والجمل بطريقة جميلة وهو ما نسميه عادة بالخط ويمكن استخدام مصطلح التحرير العربي أو مهارات الكتابة الواضحة أو المهارات الكتابية.

ويقصد بالإملاء :"الكتابة السليمة من حيث هجاء الكلمة مع وضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة، مع الاهتمام بالخط الواضح المرتب".(أبو الهيجاء،2000: 98)

ويعرفه (رضوان،2001: 10) بأنه : "كتابة التلاميذ لما يملى عليهم، كتابة صحيحة من حيث الصور الخطية، حسب القواعد اللغوية المتعارف عليها".

وهو "علم تعرف به أصول تأدية الكتابة على الصحة، أو هو قانون تعصم مراعاته من الخطأ في الخط، كما تعصم القوانين النحوية من الخطأ في اللفظ".(نبوي،2001: 8)

كما يعرف بأنه: "عملية التدريب على الكتابة الصحيحة، لتصبح مهارة يؤديها المتعلم بطريقة صحيحة، ويتمكن بواسطتها من نقل آرائه ومشاعره، وحاجاته وما يطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة". (السعدي وآخرون،1992: 39) و(جابر،2002: 2) وهو "فن رسم الكلمات في اللغة العربية، عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى وذلك على وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللغة".(الدليمي والوائلي،2003: 121)

هذا ويعرف الباحث الإملاء بأنه "هو رسم كلمات اللغة العربية المنطوقة بنسق مقصود يتكون من حروف وحركات وفق قواعد قعدها واصطلح عليها علماء اللغة العربية قديماً ونالت استحسان والتزام علماء العربية المحدثين في مختلف الأصقاع ومن خالفها جانب الصواب".

ويتضح من التعاريف السابقة أن الإملاء يشتمل على النقاط التالية:

- الإملاء مهارة.
- التصوير الخطي للأصوات المسموعة أو المنطوقة.
- صحة الرسم الإملائي وفقاً للقواعد اللغوية.
- بلوغ المعنى المراد.
- وضوح الخط.
- توظيف الحواس في تعلم الإملاء.(حماد،2006: 12)

أهمية الإملاء ومكانته بين فروع اللغة:

للإملاء منزلة عالية بين فروع اللغة؛ لأنه الوسيلة الأساسية إلى التعبير الكتابي، ولا غنى عن هذا التعبير، فهو الطريقة الصناعية التي اخترعها الإنسان في أطوار تحضره، ليترجم بها عما في نفسه، لمن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية، ولا يتيسر له الاتصال بهم عن طريق الحديث الشفوي.

وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة إلى صحة الكتابة، من النواحي الإعرابية والاشتقاقية، ونحوها فإن الإملاء وسيلة إليها من حيث الصورة الخطية.

ونستطيع أن ندرك منزلة الإملاء بوضوح، إذا لاحظنا أن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة، وقد يعوق فهم الجملة، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه مع أنه قد يغفر له خطأ لغوي من لون آخر.

أما بالنسبة إلى التلاميذ في المراحل التعليمية الأولى، فالإملاء مقياس دقيق للمستوى التعليمي الذي وصلوا إليه ونستطيع – في سهولة – أن نحكم على مستوى الطفل، بعد أن ننظر إلى كراسته، التي يكتب فيها قطع الإملاء. (سلامة،2003: 7)

ويرى الباحث أن للإملاء أهمية نفسية عظيمة بالنسبة للتلميذ، فالتلميذ القادر على الكتابة الصحيحة المقروءة، تتكون لدية شخصية مستقلة، ويشعر بذاته، وأنه قادر على التعبير عن نفسه، وأنه جدير بتلقي العلم، والتواصل مع المعلم؛ من خلال كتاباته في الدفاتر، وفي الاختبارات التحريرية؛ بينما العجز أو الضعف في الكتابة يؤدي لأزمة نفسية يعانيها التلميذ، لشعوره بأنه أبكم كتابةً ولا يستطيع توصيل أفكاره أو التعبير عن فهمه لمعلمه أو لغيره، مما يوقعه في مشكلات نفسية منها الانسحاب التدريجي من الفعاليات التعليمية ثم الانطواء والانعزال مما يؤدي في النهاية للتسرب الدراسي.

أهداف تدريس الإملاء عامة:

1- تعويد المتعلم الكتابة الصحيحة وفقاً للقواعد الإملائية.
2- تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات بشكل واضح وخط مقروء.
3- التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً.
4- تنمية القدرة على كتابة الكلمات المسموعة كتابة صحيحة وبسرعة وإتقان.(أبو منديل،2006 :28)
5- فهم الأثر الإملائي في بنى الكلمات على تغيير معانيها مثل:"قال ، قائل ، مقال".
6- تكوين عادات سليمة لدى التلاميذ كالنظافة والانتباه وقوة الملاحظة والترتيب والأناقة.
7- اختبار معلومات التلاميذ في رسم الكلمات ومعرفة مواضع الضعف لمعالجتها.
8- تحسين الأساليب الكتابية وإنماء الثروة التعبيرية بما يكتسبه من مفردات وأنماط لغوية من خلال نصوص الإملاء.(الجوجو،2004: 34)
9- تحقيق التكامل في تدريس اللغة العربية بحيث يخدم الإملاء فروع اللغة العربية.(البجة،1999: 192)
10- تعليم التلاميذ قواعد الإملاء وتدريبهم عليها.
11- تدريب التلاميذ على علامات الترقيم وكيفية استخدامها في المواقف اللغوية المختلفة.

12- تعويد التلاميذ حسن الاستماع والإنصات واختزان المعلومات واستدعائها عند الحاجة.(زقوت،1999: 216)

13- إن إتقان الإملاء فيه تجنيب للمرء من مواقف الإحراج في حياته المدرسية العامة ويشعره بشيء من الثقة بالنفس.(السعدي وآخرون،1992: 39) (جابر،2002: 206)

14- تمرس الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان وهذه الحواس هي الأذن التي تسمع ما يملى واليد التي تكتب والعين التي تلحظ أشكال الحروف وتميز بينها.

15- تدريب التلاميذ على كتابة ما يسمعونه بسرعة ووضوح وصحة وإتقان. (سمك،1979: 523) (ياقوت،1996: 10)

16- تعويدهم الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة والدقة في إمساك القلم.(عامر،2000: 89)

17- الإملاء فرع من فروع اللغة لذا ينبغي أن يحقق نصيباً من الوظيفة الأساسية للغة؛ وهي الفهم، والإفهام؛ ويكون ذلك بحسن اختيار قطعة الإملاء.

18- إجادة الخط وتحسينه.(إبراهيم،1968: 193) (الشافعي،1999: 18,17)

19- تقدير قيمة الكتابة السليمة في التعبير السليم. (المفتوحة،ب . ت:158)

20- حفظ التراث البشري وسهولة نقل المعارف الإنسانية من جيل إلى جيل. (أحمد،1979: 266) (قورة،1981: 181)

21- تعويد التلاميذ قوة الحكم والإذعان للحق والصبر وسرعة النقد والسيطرة على حركات اليد.

22- تدريبهم على أشكال كتابة اللغات الأخرى.(شحاتة،1992: 324)

23- تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى عناية كبيرة كرسم الكلمات المهموزة والألف اللينة.(إبراهيم،ب . ت:8)

24- تدريب التلاميذ على أساليب التعلم الذاتي وذلك من خلال ممارستهم تصحيح أخطائهم بأنفسهم.

25- تدعيم القيم الإسلامية لدى التلاميذ كالصدق والأمانة والتعاون وذلك من خلال تصحيح أخطائهم بأنفسهم وتبادل دفاتر زملائهم.

26- تنمية مهارات التفكير الدنيا وذلك من خلال تذكر الكلمات الصعبة وتفسير المفردات الصعبة وفهم مضمون القطعة الإملائية وتطبيق المهارات الإملائية في المواقف اللغوية المشابهة والتمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والنطق.

27- تنمية مهارات التفكير العليا وذلك من خلال تحليل المفردات الصعبة والمقارنة بين هذه الكلمات وكلمات أخرى مشابهة بعد حجبها عن أنظار التلاميذ واستنباط القاعدة الإملائية من عدة أمثلة واكتشاف الكلمة المخالفة للقاعدة الإملائية من بين عدة كلمات واكتشاف الأخطاء الإملائية الشائعة بأنفسهم ويتم ذلك بالتدريس عن طريق الإملاء الوقائي وبتصحيحهم لكراسات زملائهم.

28- تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات وذلك من خلال تداركهم للثغرات التي فاتتهم أثناء كتابة النص الإملائي وذلك باتباع خطوات التفكير المنظم بهدف الوصول إلى حل للمشكلة الإملائية.(الجوجو،2004: 36)

29- تنمية الثروة اللغوية من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللغوية المختلفة التي تتضمنها المادة الإملائية بما يغذي الفكر والإحساس.

ويمكن للباحث أن يضيف بعض الأهداف الأخرى مثل:

30- إذكاء روح المنافسة بين التلاميذ، وتنشيط العقل، وتقوية الذاكرة؛ مما يدفع الطالب للانتباه أكثر، عند شرح قواعد الإملاء، والتدرب عليها جيداً ليتفوق على نفسه، وينافس غيره في الإملاء التالي، مما يؤدي لتعليم فعال.

31- يدرب التلميذ على القراءة الجيدة من خلال التهجي وتحليل المقاطع والحروف والحركات التي يقوم بها التلميذ عند الكتابة. فهذه العملية هي نفسها التي يحتاجها عند القراءة.

32- التمييز بين الحروف المتقاربة في مخارج الأصوات مثل (ذ – ز- ظ)، (ث – س)، (ق- ك).

أهداف تدريس الإملاء في المرحلة الأساسية

وكما جاء في الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها والتي أعدها الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية وآدابها (عام 1999م) في وزارة التربية والتعليم وقَسّم أهداف تدريس الإملاء إلى:

أ- أهداف تدريس الإملاء في المرحلة الأساسية الدنيا الصفوف من (1-4):

يتوقع من التلاميذ في نهاية هذه المرحلة:

1- التمكن من كتابة الحروف في مواقعها المختلفة.

2- التمكن من كتابة الحركات المختلفة على الحروف.
3- التدريب على وضع الشدّة والمدّة في مكانيهما المناسبين.
4- التدريب على كتابة بعض القضايا الإملائية الملبسة.
5- التمكن من كتابة ما يملى عليهم من كلمات وجُمل قصيرة بطريقة: (الإملاء المنقول – الإملاء المنظور – الإملاء غير المنظور).
6- التدريب على وضع بعض علامات الترقيم: (الفاصلة – النقطة – النقطتان الرأسيتان – علامة الاستفهام – علامة التعجب).
7- مراعاة النظافة، الترتيب، وتطبيق الأصول الصحيحة للخط العربي.
8- إكساب القيم والاتجاهات فيما يملى عليهم.

ب- أهداف تدريس الإملاء في المرحلة الأساسية العليا للصفوف (5-7):

يتوقع من التلاميذ في نهاية هذه المرحلة :

1- التعرف على القواعد الإملائية، وتوظيفها في الكتابة توظيفاً سليماً.
2- مراعاة وضع علامات الترقيم في أماكنها المناسبة.
3- إكساب مفردات وتراكيب لغوية جديدة.
4- إكساب قيم وعادات إيجابية مثل: (النظافة – الترتيب – الدقة ...).
5- تنمية القدرات على الكتابة بخط جيد.

ويمكن إضافة أهداف أخرى كما وردت في الأدب التربوي وهي:

6 - يرسم التلميذ صورة صحيحة للكلمة وتقوى ملاحظته للفروق بين الحروف المتشابهة في الرسم.
7- يعتاد حسن الاستماع ويدرك الفروق الدقيقة بين مخارج الحروف.
8- يكتسب مهارة مسك القلم والسرعة في الكتابة وصحة الخط ووضوحه.
9- يعرف القواعد الإملائية الرئيسة ويستخدمها في كتابته.
10- تنمو ثروته اللغوية وتتسع خبراته ومعارفه.
11- ينمو لديه اتجاه إيجابي نحو أهمية استخدام مهارات الكتابة الصحيحة.(عبدالمجيد،2005: 214)

عوامل التهجي الصحيح:

يرتبط التهجي الصحيح بعوامل أساسية بعضها عضوي كاليد والعين والأذن وبعضها فكري.

العوامل العضوية:

وتعني الأعضاء المسؤولة عن عملية التهجي والكتابة الصحيحة مثل:

- **اليد**: فهي العضو الذي يُعتمد عليه في كتابة الكلمة ورسم حروفها صحيحة مرتبة وتعهد اليد أمر ضروري لتحقيق هذه الغاية ولهذا ينبغي الإكثار من تدريب التلميذ تدريباً يدوياً على الكتابة حتى تعتاد يده طائفة من الحركات العضلية الخاصة يظهر أثرها في تقدم التلميذ وسرعته في الكتابة.

- **العين**: فهي ترى الكلمات، وتلاحظ حروفها مرتبة، وفقاً لنطقها وهي بهذا تساعد على رسم صورتها صحيحة في الذهن، وعلى تذكرها حين يراد كتابتها ولكي ننتفع بهذا العامل الأساسي في تدريس الإملاء، يجب أن نربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء، وبخاصة مع صغار التلاميذ، وذلك بأن يكتبوا في كراسات الإملاء بعض القطع التي قرؤوها في الكتاب أو جملاً قصيرة يكتبها المدرس على السبورة أو تعرض عليهم في بطاقات، وهذا يحملهم على تأمل الكلمات بعناية ويبعث انتباههم إليها ويعوّد أعينهم الدقة في ملاحظتها واختزان صورها في أذهانهم، وتحقيق هذه الغاية في فترات القراءة الجهرية، أو في فترات القراءة الصامتة.

وينبغي أن يتم الربط بين القراءة والكتابة في حصة واحدة، أو في فترتين متقاربتين؛ أي قبل أن تمحى من أذهان الأطفال الصورة التي اختزنوها.

كما ينبغي أن نعرض الكلمات الصعبة والكلمات الجديدة على السبورة، فترة من الزمن ثم نمحوها قبل إملاء القطعة، لنهيئ للعين فرصة كافية لرؤية الكلمات، والاحتفاظ بصورها في الذهن.

- **الأذن**: فهي تسمع الكلمات، وتميز مقاطع الأصوات وترتيبها، وهذا يساعد على تثبيت آثار الصور المكتوبة المرئية، ولهذا يجب الإكثار من تدريب الأذن على سماع الأصوات، وتمييزها، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة

المخارج، والوسيلة العلمية إلى ذلك، هي الإكثار من التهجي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها.

العوامل الفكرية:

تقوم العوامل الفكرية؛ التي يرتبط بها التهجي الصحيح على ما حصله التلاميذ من المفردات اللغوية في مجالات القراءة والتعبير ومدى قدرتهم على فهم هذه المفردات والتمييز بين معانيها ومدى ملاءمتها لسياق الكلام ويظهر أثر هذا الوعي اللغوي في اتقاء الأخطاء الإملائية التي يقع فيها كثير من التلاميذ في كتابة أمثال هذه الكلمات: أذهان ، مراعاة، لا يتسنى له ، المدرسة الثانوية، يختلط – يصطدم – فهمت كل ما قلته – مزركش إذ يكتبون هذه الكلمات بترتيبها السابق : أزهان - مراعات – لا يتثنى له – المدرسة السنوية، يخطلط – يسطدم – أو يصتدم أو يصطضم – فهمت كلما قلته - مزرقش.. وهكذا فلا شك أن هذا الخطأ مرده إلى ضعف المحصول اللغوي والعجز عن إدراك ما يتطلبه سياق الكلام من كلمات ملائمة وتجنب ما يشبهها أو يقاربها صوتاً.(سلامة،2003 :8-9)

وترى (الجوجو ،2004 :38) "أن هنالك بعض العوامل الفكرية التي تساعد على التهجي الصحيح، وهي القدرة على التفكير المنظم، فالمعلم الكفء يستطيع أن يجعل من هذه القدرة حلقة وصل بينها وبين العوامل العضوية، فالأذن تسمع ما هو منطوق، والعين تراه، وتختزن المفردات الصعبة في الذاكرة".

أسس اختيار موضوعات الإملاء:

إذا أُحسن اختيار قطعة الإملاء، كان في ذلك نفع كبير للتلميذ؛ ولهذا يجب مراعاة ما يأتي:

1- أن تكون القطعة شائقة؛ بما تحويه من معلومات طريفة تزيد في أفكار التلاميذ وتمدهم بفنون من الخبرة، وألوان من الثقافة، ومن أحسن النماذج المحققة لهذا الغرض: القصص والأخبار الشائقة.(سلامة،2003 :10)

2- أن تكون متصلة بحياة التلاميذ، ملائمة لمستواهم العقلي، مرتبطة بما يدرسونه في فروع اللغة، والمواد الأخرى.

3- أن تكون مفرداتها وأساليبها سهلة مفهومة، ولا يتسع مجال القطع الإملائية للمفردات اللغوية الصعبة، فلها مجالات أخرى في موضوعات القراءة، والنصوص الأدبية.

4- أن تكون مناسبة للتلاميذ، من حيث الطول والقصر. ويغالي بعض المدرسين فيطيل القطعة، وبهذا يستهلك الوقت، الذي ينبغي أن يُصرف في مناقشة القطعة، وفهمها، أو يجعلها قصيرة فيضيع على التلاميذ كثيراً من الفوائد.

5- ألا يتكلف المدرس في تأليف قطعة الإملاء، فيحشد فيها مجموعة من المفردات الخاصة، التي يظنها مساعدة على تثبيت قاعدة إملائية. فهذا التكلف قد يفسد الأسلوب، بل يجب أن يكون التأليف بأسلوب طبيعي، لا تكلف فيه لأن الإملاء – قبل كل شيء – تعليم لا اختبار.

6- لا مانع من اختيار قطعة الإملاء من موضوعات القراءة، بل يجب هذا مع صغار التلاميذ.(سلامة، 2003: 10)

7- أن تحتوي القطعة على الهدف الإملائي المراد تعريف الطلاب به.

8- ألا تحتوي القطعة على كلمات شاذة عن القاعدة، وبخاصة في المرحلة الابتدائية. (زقوت،1999: 217)

9- يفضل أن تحتوي قطع الإملاء على القيم، والمثل العليا، وما يتصل بالنواحي القومية والوطنية والدينية والأخلاقية. (البجة،1999: 198)

10- يفضل الأخذ بآراء التلاميذ، في تحديد القطعة الإملائية. (رضوان،2001: 53)

11- ألا تحتوي القطعة الإملائية على أكثر من مهارة، في الوقت ذاته.

12- أن تُعطى القطعة وحدة واحدة؛ فلا يجوز التجزئة.(حلس،2003: 103)

13- اختيار النمط الجيد للقطعة يتيح الفرصة للتلاميذ التدرب على حسن الاستماع، والتفكير السليم، واستنباط الأحكام العامة، ويساعده على حل المشكلات، والكتابة السريعة الصحيحة الخالية من الأخطاء.(شحاته، 1992: 339)

14- أن يتم تنظيم الكلمات، وترتيبها وتوزيعها في إطار تدريبات مناسبة، وبطريقة تلائم مستوى الطلاب، والقاعدة الإملائية.(الشافعي، 1999: 29)

15- تشتمل على عدد كبير من الكلمات التي تعالج المهارة؛ كي يتسنى تحقيق الهدف وهو التدريب الكافي للتلاميذ.(زقوت،1999 :217)

16- يتم اختيار الموضوعات العلمية، والثقافية والأحداث الاجتماعية، وما يتصل بالبيئة، مع التركيز على حسن الأسلوب.(أبو منديل،2006 :30)

علاقة مبحث الإملاء بغيره من المباحث الأخرى:

أ- التكامل الرأسي بين الإملاء وفروع اللغة العربية الأخرى:

يحتاج التلميذ إلى المحافظة على شخصيته، وذلك من خلال ما يهدف إليه استخدام أسلوب التكامل الرأسي، وما يقدمه من معارف متكاملة، وما يكسبه من مهارات متنوعة، بحيث تنمي جوانبه العقلية والجسمية، والانفعالية والاجتماعية، وبذلك يسهل التكيف مع بيئته الاجتماعية، والمادية.(مبارك،1988 :90:89)

يفهم مما سبق، أن غاية الإملاء لا تقف عند الحدود القريبة للكتابة الصحيحة للكلمات، ولكن يمكن أن تساهم في بناء المنهج التكاملي بين فروع اللغة العربية، وهو ما يسمى بالتكامل الرأسي بين الإملاء والمواد المختلفة الأخرى، وهو ما يسمى التكامل الأفقي، إذ يمكن اتخاذ الإملاء وسيلة إلى ألوان متعددة من النشاط اللغوي، وإلى كسب التلاميذ كثيراً من المهارات، والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم، وهذه الفروع التي ينبغي ربطها بالإملاء هي:

1- **التعبير**: فقطعة الإملاء الجيدة الاختيار مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوي بالأسئلة والمناقشة والتعبير الكتابي، بالتلخيص والنقد والإجابة عن الأسئلة كتابة. كما أن الكتابة تمكّن الطالب من الاطلاع على أفكار غيره (عامر،2000: 87) ويمكن للمعلم أن يجمع الأخطاء الإملائية؛ الواردة في موضوعات التعبير؛ في كراسة خاصة تمهيداً لعلاجها فيما بعد.(الجوجو،2004: 39)

2- **القراءة**: فبعض أنواع الإملاء يتطلب القراءة قبل الكتابة؛ كالإملاء المنقول، والإملاء المنظور.(إبراهيم، ب.ت:13)

وتعمل القراءة على نقل تراث السلف وعلومهم، وتشير إلى دورهم، وكل هذا يتم من خلال تدوينه بالكتابة، فالقراءة والكتابة متلازمتان، ومن لا يقرأ لا يكتب، والعكس صحيح.
(عبدالعال، ب.ت :120)

وتعلم القراءة هو الذي يوجد الدافع في نفوس التلاميذ لكي يتعلموا الكتابة.

والتركيز في التدريب على القراءة، له أثر واضح في إكساب الأطفال القدرة على الكتابة.

فالقراءة والكتابة يؤثر كل منهما في الآخر.(عبد المجيد، 2005: 208) والقراءة أُم المهارات ولا يمكن للمتعلم الاستغناء عنها ويجب أن يأخذ الضعف الإملائي أولوية من قبل التربويين لحل مشكلاته. (Htt://www.al-maqha.com)

3- **الثقافة العامة**: فقطعة الإملاء الصالحة وسيلة مجدية إلى تزويد التلاميذ بألوان من المعرفة، وإلى تجديد معلوماتهم، وزيادة صلتهم بالحياة. (سلامة، 2003 :11)

4- **الخط**: ينبغي أن يُحمل التلاميذ دائماً على تجويد خطهم؛ في كل عمل كتابي؛ وأن تكون كل التمرينات الكتابية تدريباً على الخط الجيد، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التدريب درس الإملاء، ومن أحسن الطرق التي يتبعها المدرسون لحمل التلاميذ على هذه العادة محاسبتهم على الخط، ومراعاة ذلك في تقدير درجاتهم في الإملاء.
(إبراهيم،ب . ت:13) (إبراهيم،1968 :196,195)

5- **المهارات والعادات المحمودة**: في درس الإملاء مجال متسع لأخذ التلاميذ بكثير من العادات، والمهارات. ففيه تعويد التلاميذ جودة الإصغاء، وحسن الانتباه، والاستماع، والنظافة، والتنسيق، وتنظيم الكتابة؛ باستخدام علامات الترقيم، وملاحظة الهوامش وتقسيم الكلام فقرات .. ونحو ذلك.(سلامة،2003: 11)

6- **الأناشيد والمحفوظات**: تعتبر الأناشيد والمحفوظات مادة خصبة لمعالجة بعض القضايا الإملائية الواردة فيها. كما أن حفظ النصوص الأدبية يسهم في تكوين صور ذهنية للمفردات الصعبة والحروف المتشابهة، ويمكن للمعلم صياغة بعض القواعد الإملائية على شكل نشيد؛ ليسهل حفظها وتطبيقها.

7- **النحو**: إن كثيراً من الكتابة مبني على أصول نحوية، ومثال ذلك: (زملائهم، وزملاؤهم، وزملاءهم) حيث يتغير رسمها بتغير موقعها الإعرابي. لذا ينبغي الربط بين الإملاء والنحو في المراحل التعليمية.

8- **الصرف**: ويتمثل ذلك في قاعدة الألف اللينة في نهاية الكلمة الثلاثية المعربة، حيث يتغير رسمها بحسب أصلها، فتكتب على صورة الياء؛ إذا كانت منقلبة عن ياء، نحو :"رمى" وقائمة؛ إن كانت منقلبة عن واو، نحو:"دعا".(الجوجو،2004 :40)

9- **الأصوات**: تتحول السين إلى صاد في اللفظ؛ إذا وقعت بعد حرف من حروف الاستعلاء، كالطاء ،مثلاً. فتلفظ كلمة "السراط" هكذا "الصراط".(الحموز،1989: 2)

10- **القصة**: يمكن أن تكون القصة درساً من دروس الإملاء المنظور؛ حيث يجد الأطفال لذة في كتابة فقراتها وأساليبها (سمك،1979: 617). ويمكن أيضاً أن تعد القصة مجالاً واسعاً للتدريب على المهارات الإملائية المختلفة.

ب- التكامل الأفقي بين الإملاء والمواد الدراسية الأخرى:

اللغة العربية وسيلة لدراسة المواد الأخرى، وهي وسيلة أولى لقراءة مراجع هذه المواد، وفهمها، وشرح موضوعاتها.(إبراهيم، 1968: 45) ويمكن للإملاء أن يلعب دوراً كبيراً في ربط اللغة العربية بالمواد الدراسية الآتية:

1- **التربية الإسلامية**: يتم الربط بين التربية الإسلامية والإملاء، وذلك من خلال مساعدة الطلبة على التمييز بين كتابة المصحف، والكتابة الاصطلاحية، كما يمكن أن تكون النصوص القرآنية والقصص الدينية مادة خصبة لمعالجة بعض المهارات الإملائية.

2- **الرياضيات**: تظهر أهمية الإملاء في الرياضيات عندما يخطئ الطالب في كتابة بعض المفردات الواردة في المسائل اللفظية، مما ينشأ عنه تغيير في استراتيجية حل هذه المسألة. ويمكن اعتبار القصص المتضمنة للمفاهيم الرياضية مادة خصبة لإملائها على الطلبة كما في مهارة "المدة" الواردة في مفهومي "الآحاد والآلاف" أو الهمزة المتوسطة في مفهوم "المئات". وتنفيذ بعض الألعاب اللغوية، التي تساعد الطالب على الوصول إلى عدد محدد، وذلك من خلال كتابة بعض المفردات الإملائية وفق سماعها.

3- **العلوم**: وتتضح العلاقة بين الإملاء والعلوم من خلال التدريب على الاستعمال اللغوي الصحيح للمصطلحات العلمية، مما يساعد على الوضوح الفكري. ويمكن معالجة بعض المفاهيم العلمية إملائياً، كما في حالة الهمزة المتطرفة في المفاهيم التالية :"المريء والأمعاء والأعضاء". ويمكن أيضاً صياغة بعض القصص العلمية التي تتضمن المهارات الإملائية. (الجوجو،2004: 42)

4- **الدراسات الاجتماعية**: يمكن للمعلم أن يتخذ من المدن محوراً لتدريس المهارات الإملائية، وذلك من خلال توظيفه لأسلوب لعلب الأدوار، ويمكن اتخاذ هذه الموضوعات مادة للإملاء، مثل التاء المربوطة في كلمة "غزة".

5- **اللغة الإنجليزية**: كما أن هناك بعض الصعوبات في الإملاء باللغة العربية كذلك يوجد صعوبات في اللغة الإنجليزية؛ تتمثل في الترقيم والربط بين الصور المتعددة للحرف الواحد في الشكل وفي الصوت المنطوق تبعاً لنظم اللغة الإنجليزية.

ويمكن توظيف ذلك في إقناع الطالب أن هذه الصعوبات ليست في اللغة العربية فقط، ولكنها في جميع اللغات.

6- **التربية الفنية**: يمكن توظيف فروع الفن في خدمة الإملاء، وذلك من خلال تصميم أنشطة فنية تتناول التعريف بالمهارات الإملائية، وذلك باستخدام الأوراق الملونة والصلصال والخشب والفلين والمجسمات الإملائية، ويمكن أيضاً تأليف قصص تعليمية تتناول المهارة المطلوبة، ومن ثم تصميم غلاف لهذه القصة.

ويتم توظيف التربية الحركية والموسيقية، من خلال التدريب على ترديد أناشيد تعليمية تتضمن المهارات الإملائية بحركات إيمائية، أو بالاستعانة بالأدوات الموسيقية البيئية.

كما يمكن تنمية سمات الطلاقة، من خلال عمل رسومات فنية تتناول ذكر أكبر عدد من الكلمات الدالة على المهارة المطلوبة، كرسم الشجرة والتعبير عنها بكلمات تتضمن مهارة اللام الشمسية واللام القمرية. (الجوجو،2004: 44)

7- **التربية الرياضية**: ويرى الباحث، أنه يمكن توظيف التربية الرياضية لخدمة الإملاء، وذلك من خلال الأنشطة المشوقة؛ كأن نقسم الطلاب لمجموعات، كل مجموعة لها رمز حرف هجائي، أو اسم شخصية إسلامية، تنطلق المجموعة للسباق عند رفع هذه اللافتة الخاصة بها.

أسس عامة في تدريس الإملاء:

1- تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللسان على النطق الصحيح، وتعوّد رسم الحروف والألفاظ، والسيطرة على الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة النطق، ومعرفة قواعد الهجاء، وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة.
2- الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر، عن طريق مطالبة التلاميذ أن يتقنوا كتابة عدة أسطر في المنزل، ثم تمليها عليهم في اليوم التالي، واضعين في الاعتبار مسألتي الفهم والمعنى.
3- الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء، ويجب ربط الإملاء بالعمل التحريري، فالهجاء دراسة لها هدف حيوي، عندما يكون مرتبطاً بالتعبير المكتوب، وعندما يكون أداة للكتابة، أو جزءاً مكملاً للعمل التحريري؛ لأن التناول العملي يعطي نتائج طيبة.
4- الوسائل التي تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيحة، تتمثل في القراءة بإمعان، وتوضيح مخارج الحروف، والاهتمام بالإملاء في كل الواجبات المنزلية، واستخدام السبورة في كتابة الكلمات الجديدة، ومعرفة القواعد العملية المحددة، مع التركيز على التطبيق. (زايد:2006: 277: 278)

أنواع الإملاء:

قسم التربويون الإملاء حسب مراحل النمو التي يمر بها التلاميذ، وحسب المستوى التعليمي الذي وصلوا إليه، وهذا التقسيم طبيعي، فالطفل لا يستطيع كتابة الإملاء المنظور قبل أن يدرب على محاكاة رسم الكلمات بالنقل من السبورة أو البطاقة، أو كتاب القراءة المقرر، ولن يجدي الإملاء الاختباري إلا إذا درب على الإملاء المنظور ومن هنا فإن تلاميذ المرحلة الأساسية عادة ما يمرون بهذه الأنواع، التي سيتحسن التدرج فيها من السهل إلى الصعب وهي على النحو التالي:

(أ) التهجي:

يعتمد على تخليل الجمل إلى كلماتها، والكلمات إلى حروفها، وتركيب كلمات جديدة، فهو بذلك مقدمة طبيعية للقراءة والكتابة التي تتم بعد التحليل والتركيب (ظافر، والحمادي،302)، وكي لا يكون التهجي مقصوداً لذاته لابد عند تدريسه من مراعاة مايلي:

1- أن يتم من خلال أفكار يحصلها الأطفال من خلال الجمل، التي تعرضها بطريقة طبيعية بعيدة ما أمكن عن التكلف.

2- أن يدرب الأطفال فيه على القراءة بفهم ليس فيه آلية.

3- أن تتكرر الكلمات التي تحلل وتركب، أي التي تعرض للتهجي عدداً من المرات مما يؤدي إلى تثبيتها.

4- أن تتعاون في إدراكها الحواس (العين – الأذن – اللسان – اليد) ويناسب هذا النوع تلاميذ الصف الأول الأساسي.(حلس،2004،)

ويضيف الباحث: أن هذا النوع من الإملاء هو البوابة الرئيسة لدراسة مبحث الإملاء، ولا يمكن تخطيه إلا بعد إتقان الحروف جميعها، والتدرب على كتابة الحروف، ومقاطع الكلمات، وبعض الكلمات البسيطة، ويجب العودة إليه إن كان مستوى الطالب ضعيفاً في الرسم الإملائي.

(ب) الإملاء المنقول (المنسوخ):

معناه أن ينقل التلميذ من كتاب، أو سبورة، أو بطاقة، بعد قراءتها وفهمها وتهجي بعض كلماتها؛ هجاء شفوياً؛ وهذا النوع من الإملاء يلائم أطفال الصفين الأول والثاني من المرحلة

الابتدائية؛ لأنه الوسيلة الطبيعية لتعليم هؤلاء الأطفال الكتابة، إذ يعتمد على الملاحظة والمحاكاة وهما من الجهود الحسية التي يستطيعها هؤلاء الأطفال، ولأن الهجاء متصل بالقراءة اتصالاً وثيقاً؛ في هذين الصفين؛ ويطلب تدريب الأطفال على القراءة وعلى كتابة ما يقرؤون في وقت واحد، أو في وقتين متقاربين.

ويلائم – كذلك – أطفال الصف الثالث في معظم فترات العام الدراسي، وقد تستوجب حال بعض التلاميذ الضعفاء في الصف الرابع، أن يمتد تدريبهم على الإملاء المنقول في واجبات منزلية.(سلامة.2003 :12)

طريقة تدريسه:

يسير المدرس على حسب الخطوات التالية:

1- التمهيد لموضوع القطعة بقراءتها وفهمها قبل الكتابة، فإذا كان الموضوع جديداً؛ لم تسبق قراءته؛ (وهذا في الصف الثالث) يستخدم في التمهيد عرض النماذج أو الصور، كما تستخدم الأسئلة الممهدة لفهم الموضوع.

2- عرض القطعة في الكتاب أو البطاقة أو على السبورة الإضافية، دون أن تضبط كلماتها في البطاقة أو السبورة، حتى لا ينقل التلاميذ هذا الضبط ويتورطون في سلسلة من الأخطاء، وتشق عليهم الملاحظة والمحاكاة جراء هذه الصعوبات المتراكمة.

3- قراءة المدرس القطعة قراءة نموذجية.

4- قراءات فردية من التلاميذ؛ حملاً لهم على مزيد من دقة الملاحظة؛ ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ الضبط.

5- أسئلة في معنى القطعة، إذا كانت جديدة على التلاميذ للتأكد من فهمهم لأفكارها، وفي هذه الخطوة تدريب للتلاميذ على التعبير الشفوي؛ الذي ينبغي أن يكون له نصيب في كل درس.

6- تهجي الكلمات الصعبة التي في القطعة، وكلمات مشابهة لها، ويحسن تمييز هذه الكلمات إما بوضع خطوط تحتها وإما بكتابتها بلون مخالف، وإما بوضعها بين قوسين، وذلك في حال استخدام السبورة الإضافية. وطريقة هذا التهجي أن يشير المدرس إلى الكلمة، ويطلب من تلميذ قراءتها وتهجي حروفها، ثم يطالب غيره بتهجي كلمة أخرى ويأتي بها

المدرس مشابهة للكلمة السابقة من حيث الصعوبة الإملائية، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى، وهكذا.

7- النقل ويراعى فيه ما يلي:

(أ) إخراج الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخين - الميلادي والهجري - ورقم الموضوع نقلاً عن السبورة.

(ب) أن يملي المدرس على التلاميذ القطعة - كلمة كلمة - مشيراً في الوقت نفسه إلى هذه الكلمات، في حال استخدام السبورة الإضافية.

(ج) أن يسير جميع التلاميذ معاً في الكتابة، وأن يقطع المدرس السبيل على التلاميذ الذين يميلون إلى التباهي بالانتهاء من كتابة الكلمة قبل غيرهم.

8- قراءة المدرس القطعة مرة أخرى؛ ليصحح التلاميذ ما وقعوا فيه من خطأ، أو ليتداركوا ما فاتهم من نقص.

9- جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة.

10- إذا بقي من الحصة شيء من الوقت، يمكن شغله بعمل آخر مفيد، مثل تحسين الخط، أو مناقشة معنى القطعة على مستوى أوسع.

11- تصحيح الكراسات، ومناقشة بعض الصعوبات، التي تواجه التلاميذ أثناء كتابة القطعة الإملائية.(الجوجو،2004 :48)

ويراعى أن تكون القطعة المنقولة مناسبة للتلاميذ، من حيث طولها، ومعناها، وأسلوبها، وأن تتصل بخبراتهم وتجاربهم.(سمك،1979:525)

ومن الخطأ الشائع في هذا النوع من الإملاء: النقل الأصم، والتكرار المرهق الذي يُحمِّل على الأطفال، وعدم التصحيح.(ظافر والحمادي،1984 :303)

مزايا وأهداف تدريس الإملاء المنقول:

يحقق درس الإملاء المنقول كثيراً من الغايات اللغوية والتربوية:

1- فيه تدريب على القراءة، وتدريب على التعبير الشفوي.

2- فيه تدريب على التهجي، ومعرفة الصور الكتابية للكلمات الجديدة، التي تشير إلى صعوبة إملائية.

3- والتلميذ يتعود في هذا الدرس قوة الملاحظة، وحسن المحاكاة، وتنمو مهاراته في الكتابة، ويزيد إدراكه للصلة بين أصوات الحروف وصورتها الكتابية.
4- ويتعود – كذلك – النظام والتنسيق وتجويد الخط.
5- إكساب التلاميذ ثروة لغوية؛ من خلال تعرف معاني المفردات الصعبة.
6- التركيز على النواحي الفسيولوجية، المتمثلة في تقوية عضلات اليد، أثناء الكتابة. (الجوجو،2004: 47)
7- إمساك القلم بشكل صحيح.
8- الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة. (أبوالهيجاء، 2001: 91)
9- يردد التلميذ الألفاظ التي قرأها وكتبها مرات عديدة.(إسماعيل،1999 :162)
10- إكساب التلميذ بعض القيم المرغوبة، من خلال ما يتعلمه من الفقرات. (أبو منديل،2006 :44)

ويمكن للباحث أن يضيف ما يلي:

11- تكوّن أُلفة بين المعلم والتلميذ، من خلال ملاحظة المعلم لما يكتبه التلميذ، ثم تقويم ما يراه ضرورياً من خطأ في الكتابة أو خط غير مقروء، والتعامل معه بأسلوب إنساني يشجعه على المحاكاة، والمشاركة والتفاعل.

الخطأ الشائع في طريقة تدريس الإملاء المنقول:

1- النقل الأصم دون أن يفهم أو يتقن الطالب ما يكتب.
2- التكرار المرهق الذي يُحمل عليه الطالب.
3- عدم التصحيح اعتماداً على أن هذه الطريقة تتم بالنقل.

ويمكن للمعلم أن يتغلب على هذه السلبيات بمناقشة القطعة بعد اختيارها ليثير دافعية التلاميذ للكتابة والاهتمام بالتصحيح والإشارة للخطأ الفردي والجماعي ومناقشته وتقدير جهود التلاميذ لزيادة دافعيتهم.(ظافر، والحمادي ،303)

(ج) الإملاء المنظور:

ومعناه أن تعرض القطعة على التلاميذ، لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها، ثم تحجب عنهم، وتملى عليهم بعد ذلك.

وهذا النوع من الإملاء يلائم – بوجه عام – تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية، ويجوز امتداده إلى الصف الخامس، مع بعض التلاميذ، كما يجوز تطبيقه على تلاميذ الصفوف السابقة إذا كان مستواهم مرتفعاً، ويرى الباحث أن المعوّل في ذلك يتوقف على مستوى الفصل، أو مستوى التلميذ.

طريقة تدريسه:

هي طريقة تدريس الإملاء المنقول؛ إلا أنه بعد الانتهاء من القراءة، ومناقشة المعنى، وتهجي الكلمات الصعبة، ونظائرها تحجب القطعة عن التلاميذ، ثم تملى عليهم.

مزايا وأهداف تدريس الإملاء المنظور:

1- إنه خطوة تقدمية في معاناة التلميذ الصعوبات الإملائية، والتهيؤ لها.
2- إنه يحمل التلميذ على دقة الملاحظة، وجودة الانتباه والبراعة في أن يختزن في ذهنه الصور الكتابية الصحيحة للكلمات الصعبة أو الجديدة.
3- إن فيه شحذاً للذاكرة، وتدريباً جدياً على إعمال الفكر، للربط بين النطق والرسم الإملائي. (سلامة،2003: 15)
4- إكساب التلاميذ ثروة لغوية وذلك من خلال تعرف معاني المفردات الصعبة. (الجوجو،2004: 49)

(د) الإملاء الجماعي (الاستماعي):

ومعناه أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، يقرأها المدرس، وبعد مناقشتهم في معناها، وتهجي كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة تملى عليهم.

وهذا النوع من الإملاء يلائم الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، وكذلك تلاميذ المرحلة الإعدادية، والطلبة الذين يرى المعلمين والمعلمات أنها تناسبهم.(زقوت،1999 :219)

طريقة تدريسه:

يسير المدرس حسب الخطوات الآتية:

1- التمهيد باتباع الطرق المتبعة في التمهيد لدرس المطالعة، وهو يقوم على عرض النماذج والصور وطرح الأسئلة، وخلق مجال للحديث والمناقشة.
2- قراءة المدرس القطعة، ليلم التلاميذ بفكرتها العامة.
3- مناقشة المعنى العام ببعض الأسئلة، يلقيها المدرس على التلاميذ، لاختبار مدى فهمهم لما استمعوا إليه.
4- تهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة، وكتابة بعضها على السبورة، بإملاء التلاميذ، وينبغي أن تعرض هذه الكلمات المتشابهة في جمل كاملة، حتى يكون كل عمل في هذه الطريقة ذا أثر لغوي مفيد للتلاميذ.

فمثلا إذا كانت الكلمة الصعبة في القطعة هي كلمة "صحائف" لا يطلب المدرس من التلاميذ تهجي هذه الكلمة نفسها، ولكن يطلب إليهم تهجي كلمتين تشبهانها مثل : رسائل وعجائب، والطريقة أن يقول مثلا : أتتني رسائل كثيرة في أيام العيد، من منكم يتهجى كلمة "رسائل"؟ وبعد أن يستمع إلى الهجاء الصحيح، يكتب هذه الكلمة على السبورة بإملاء أحد التلاميذ ثم يكلف تلميذ آخر قراءتها، ثم يقول مثلا: الأهرام من عجائب الدنيا من منكم يتهجى كلمة "عجائب"؟ ويكتفي بسماع الهجاء الصحيح لهذه الكلمة، ولا داعي إلى تسجيلها على السبورة، ومن فوائد هذه الطريقة أنها تدرب التلاميذ على أسلوب الاستنباط، الذي تستخلص فيه قاعدة عامة من أمثلة متشابهة، وهو أسلوب تربوي مطلوب في مواقف تعليمية كثيرة.

5- إخراج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة وكتابة التاريخ ورقم الموضوع، وفي أثناء ذلك يمحو المدرس الكلمات التي على السبورة.
6- قراءة المدرس القطعة مرة ثانية؛ ليتهيأ التلاميذ للكتابة وليحاولوا إدراك المتشابه بين الكلمات الصعبة التي يسمعونها، والكلمات المماثلة لها، مما كان مدوناً على السبورة.
7- إملاء القطعة ويراعى في الإملاء ما يأتي:

(أ) تقسيم القطعة وحدات مناسبة للتلاميذ؛ طولاً وقصراً؛ مع ملاحظة أن الجار والمجرور كأنهما شيء واحد، وكذلك المضاف والمضاف إليه.
(ب) إملاء الوحدة مرة واحدة، لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء، وجودة الانتباه.
(ج) استخدام علامات الترقيم في الكتابة.
(د) مراعاة الجلسة الصحيحة.

8- قراءة المدرس القطعة مرة ثالثة، لتدارك الأخطاء والنقص.

9- جمع الكراسات بطريقة منظمة وهادئة.
10- شغل باقي الحصة بعمل آخر، مثل تحسين الخط أو مناقشة معنى القطعة، على مستوى أرقى، أو تهجي الكلمات الصعبة، التي وردت في القطعة أو شرح بعض القواعد المتصلة بالقطعة، بطريقة سهلة مقبولة. (سلامة،2003: 18)

أهداف تدريس الإملاء الاستماعي:

تتحدد أهداف الإملاء الاستماعي فيما يلي:

1- تدريب التلاميذ على أسلوب الاستنباط، الذي نستخلص منه قاعدة عامة، من أمثلة مشابهة، وهو أسلوب تربوي مفضل. (الشافعي،1999 :23)
2- تعويد التلاميذ حسن الخط والنظافة والترتيب وحسن الإصغاء.
3- تنمية مهارة الملاحظة لدى التلاميذ وتدريبهم على اكتشاف العلاقات القائمة بين المفردات المتشابهة.
4- التدريب على إدراك الصلة بين أصوات الحروف وصورها.
5- تعويدهم على الجلسة الصحيحة.
6- التدريب على كيفية توظيف علامات الترقيم أثناء الكتابة. (الجوجو،2004: 51)

(هـــ) الإملاء الاختباري (الغيبي):

والغرض منه تقدير مستوى التلميذ وقياس قدرته ومدى تقدمه؛ ولهذا تملى عليه القطعة، بعد استماعه إليها وفهمها، دون مساعدة له في الهجاء؛ وهذا النوع من الإملاء يتبع مع التلاميذ في جميع الفرق، لتحقيق الغرض الذي ذكرناه، ولكن ينبغي أن يكون على فترات معقولة، حتى تتسع الفرص للتدريب والتعليم.

طريقة تدريسه:

هي طريقة تدريس الإملاء الاستماعي مع حذف مرحلة الهجاء. (زقوت،1999: 223)

(و) الإملاء القاعدي:

الغرض منه معرفة قاعدة إملائية مناسبة لمستوى التلاميذ، ويناسب هذا النوع من الإملاء الصفوف العليا، وفي المرحلة الإعدادية وفقاً للخطوات الآتية:

1- عرض القطعة الإملائية على التلاميذ، بعد كتابتها على السبورة أو سبورة إضافية.
2- قراءة المعلم للقطعة، ثم يقرأها بعض التلاميذ وفهمها جيداً.
3- تنبيه التلاميذ إلى ملاحظة كتابة بعض الكلمات، التي تتضمن كتابة الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة.
4- استنباط القاعدة من خلال الأمثلة أو العبارات التي وردت في القطعة.
5- مطالبة التلاميذ بالإتيان بكلمات أخرى مشابهة تتمثل فيها القاعدة.
6- إملاء قطعة اختبارية على الطلاب لتقويمهم فيما يتعلق بالقاعدة.

(المقوسي،1995: 157)

ويلائم هذا النوع من الإملاء الصفين الخامس والسادس والمرحلة المتوسطة والثانوية. (الجوجو،2004: 53)

(ز) الإملاء الوقائي (المحضر):

وهو من الأساليب الهامة في تدريس الإملاء، ويستهدف وقاية التلميذ من الوقوع في الخطأ أو رؤيته، وهذا يتطلب عدم تكليف الأطفال بكتابة كلمات لم تعرض عليهم من قبل أو لم يدرسوا قاعدة كتابتها، ومن المفيد أن يسير المعلم في تدريس هذا الإملاء على النحو التالي:

1- أن يكلف الأطفال كتابة كلمات وجمل يختارها من كتب القراءة.
2- يختار من عنده كلمات وجملاً، بشرط أن تكون في مستوى ما يقرؤونه في كتبهم، ويراعي أن تكون متصلة بالأحداث التي تحيط بالأطفال والمناسبات التي تستثير انتباههم.(الجوجو،2004 :54)
3- يمكن أن يستغل مادة البطاقات المنوعة التي تعد للقراءة للتدريب على الكتابة. (الجمبلاطي والتوانسي،ب.ت:170)

- يمكن تسمية هذا بالإملاء المحضر، ويتم ذلك بأساليب عديدة منها:

أن يطلب المعلم من التلاميذ أن ينسخوا النص مرة واحدة فقط قبل إملائه عليهم، لأن نسخه مرات عديدة يرهق انتباه التلميذ. ويكلفهم بقراءة النص قبل إملائه عليهم، ثم يطرح عدة أسئلة تتعلق بكتابة الكلمات الواردة في النص، ويشرح معانيها وقواعدها، ويستخدم هذا الأسلوب في الصفوف الابتدائية؛ ولاسيما في السنوات الأولى والثانية والثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي. (ديب،1968: 282,281)

وتتمثل الإجراءات التدريسية في الإملاء الوقائي فيما يلي:

* التمهيد للنص.
* إملاء النص على الطلاب.
* تصحيح الأوراق جميعها فوراً وأمام الطلاب.
* عرض الأخطاء الإملائية وتصنيفها، بما يخدم القاعدة الإملائية المطلوب توضيحها.
* استماع الطلاب عن طريق جهاز التسجيل إلى كيفية قراءة الأخطاء وتحليلها مع الطلاب.
* استنباط القاعدة في ضوء هذه الأخطاء.
* تقديم مجموعة من التدريبات والتمارين تطبيقاً للقاعدة.(الجوجو،2004: 54)

تقويم الطلاب عن طريق نص إملائي معين. (العيسوي،1996: 360)

ويرى الباحث أن هذا النوع ليس من أنواع الإملاء، وإنما هو نوع من أسئلة التقويم، التي يمكن استخدامها، بعد شرح الدرس لتثبيت القاعدة الإملائية في أذهان التلاميذ، بعد تطبيقها بأنفسهم أو كسؤال اختباري يكتشف من خلاله التلميذ الخطأ الإملائي الموجود أمامه في جملة، وهذا ينمي مدارك التلميذ ويقوي ملاحظته.

(ح) الإملاء الذاتي :

وهو أن يملي الطالب النص الإملائي غيباً على نفسه من ذاكرته، وهذا الأمر يتطلب أن يكون قد حفظه عن ظهر قلب من قبل، فيطلب المدرس من طلابه أن يحفظوا نصاً هادفاً لا يتجاوز بضعة أسطر شعراً أو نثراً، ليكتبوه في غرفة الصف بإشرافه. (معروف،1985: 160)

وترى (الجوجو،2004 :55): "أن هذه الطريقة قد لا تتناسب مع بطيئي التعلم في مبحث الإملاء"، بينما يرى الباحث، أن لهذه الطريقة أثر كبير لدى الطالب العادي، والطالب بطيء التعلم، لأنه سيكتب بالسرعة التي تناسبه، وستجنبه هيبة جو المنافسة، وستجعله هو الطالب والمعلم في الوقت

نفسه، مما سيتيح له راحة نفسية وثقة في النفس وصدق مع الذات؛ لأنه يقوّم نفسه؛ وستجعله يعيش موقفاً تعليمياً غير نمطي، مما يزيد من دافعيته. ويمكن تدريبه على استخدام هذا النوع من الإملاء في المنزل وتصحيح أخطائه بنفسه؛ ليتعلم منها وتكرار الإملاء مرات عديدة، حتى يتقن المهارة.

أهداف تدريس الإملاء الذاتي:

لم يصادف الباحث أية إيجابيات للإملاء الذاتي في الأدب التربوي إلا أنه يرى أن الإملاء الذاتي له مزايا وأهداف تتلخص في :

1- يشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي.
2- زيادة ثقة التلميذ بنفسه لأنه قادر على المشاركة بإملاء النص.
3- التخلص من عيوب المملي مثل عيوب النطق أو السرعة.
4- ينمي مهارات عقلية هامة مثل الإدراك والانتباه وتقوية الذاكرة
5- يرسخ النص الإملائي – قرآن، أو حديث شريف، أو أشعار - في ذاكرة التلميذ.
6 - يتناسب مع المراحل العليا مثل الصف السابع الأساسي فما فوق.
7 - يتيح للتلميذ أن يعيش موقفاً تعليمياً يمثل فيه دور المعلم والطالب، في الوقت نفسه.

(ط) الإملاء الاستباري:

وهو أرقى أنواع الإملاء وأعلاها تجريداً، وحقيقته تتمثل في سبر فهم الطلاب للقاعدة الإملائية، وطريقة كتابة الكلمات؛ وهذا يعني أن الإملاء الاستباري يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلاب لحقيقة القاعدة الإملائية، وعلى ذلك فهو يشبه الاختباري من حيث إنهما يكشفان عن المستوى التحصيلي الذي تحقق للطلاب، ولكنه يزيد على الإملاء الاختباري في أنه يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلاب للقواعد المختلفة والتمايز والتباين الذي يكون بينها.(الجوجو،2004 :55)

طريقة تدريس الإملاء الاستباري:

طريقة تدريسه هي نفس طريقة تدريس الإملاء الاختباري مع زيادة بيان سبب كتابة الكلمات على النحو الذي كتبت عليه. (إستيتية،ب.ت:134)

أهداف تدريس الإملاء الاستباري:

ويرى الباحث أن أهداف تدريس الإملاء الاستباري تتمثل في:

1- الكشف عن مدى فهم الطلبة للقاعدة الإملائية.

2- تصحيح أخطاء التلاميذ فوراً.

3- تدريب التلاميذ على القاعدة الإملائية.

4- مفيدة لتدريس المهارات الإملائية العليا

5- تناسب طلبة الصف الخامس والسادس والسابع.

6- تناسب الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم؛ لأنهم يعرفون أخطاءهم في نفس الوقت ويقومونها.

* ويرى الباحث أن جميع هذه الطرائق مفيدة في تدريس الإملاء، ولا بد من التنويع بينها في الحصة الواحدة، أو في الحصص المختلفة، حسب خصائص الطلبة السنية ومستواهم العلمي وقدراتهم العقلية، ولا يمكن تفضيل إحدى هذه الطرائق على الأخرى، ولكن المهم توظيفها بالطريقة المناسبة التي تحقق أقصى درجة من الاستفادة في الموقف التعليمي.

واستفاد الباحث من توظيف أنواع عديدة من الإملاء، التي تتناسب مع الموقف التعليمي، وتخدم الهدف العام.

أسباب الخطأ الإملائي:

"يقصد بالخطأ الإملائي: عدم قدرة الطالب على رسم الكلمة بالشكل الصحيح، وفق قواعد الإملاء المقررة، أما الخطأ الإملائي الشائع فيقصد به الخطأ الذي يحدث بنسبة 20% فأكثر".

(أبو صواوين،1999: 8)

وللخطأ الإملائي أسباب، منها ما يرجع إلى التلميذ، ومنها ما يرجع إلى قطعة الإملاء، ومنها ما يرجع إلى المدرس نفسه، وهناك أسباب أخرى يمكن تفصيلها كالآتي:

1- **أسباب تعود إلى التلميذ:** ضعف مستواه، أو قلة مواظبته على الذهاب إلى المدرسة، أو ضآلة حظه من الذكاء، أو شرود فكره وعدم إرهاف سمعه حين الإملاء، وقد يكون تردد التلميذ وخوفه أو عدم قدرته على حصر ذهنه وارتباكه من عوامل ضعفه في الكتابة وكثرة أخطائه، وقد يكون ضعف بصره أو ضعف سمعه من أسباب تخلفه في الإملاء، إلى غير ذلك من الأسباب التي تعوق تقدم التلميذ.

2- **أسباب تعود إلى قطعة الإملاء**: أن تكون أعلى من مستوى التلاميذ، فكرة، أو أسلوباً، أو تكثر فيها الكلمات الصعبة أو الكلمات التي تشذ في رسمها عن القاعدة الأصلية المقررة، أو تكون القطعة أطول مما يجب فيضطر المملي إلى العجلة والإسراع في النطق.

3- **أسباب تعود إلى المدرس**: الضعف اللغوي لدى المعلمين، وإهمال المعلمين لحصة الإملاء، وذلك بعدم الإعداد للدرس بالصورة اللائقة وعدم عناية معلمي المواد الأخرى بكتابة الطلاب وعدم وضوح الهدف الإملائي للمعلم والمتعلم وأن يكون المدرس سريع النطق أو خافت الصوت أو غير معني باتباع الأساليب الفردية في النهوض بالضعفاء أو المبطئين أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحاً يحتاج إليه التلميذ للتمييز بينها، وبخاصة الحروف المتقاربة أصواتها أو مخارجها، أو يكون ممن يبالغون في إشباع الحركات، فيكتب التلميذ أحرف مد بدون داعٍ، أو يكون جاهلاً بأصول الوقف أو نحو ذلك. ومعاقبة المعلم للتلميذ بكتابة النص عدة مرات مما يكون اتجاهاً سلبياً نحو مبحث الإملاء. وكثير من التلاميذ قد ساء حظهم، وكثرت أخطاؤهم في الإملاء لأن المدرس الذي أملى عليهم القطعة في الامتحان كان من النوع الذي يعوزه وضوح النطق أو جهارة الصوت أو جودة الأداء وما كان هؤلاء التلاميذ ليقعوا في كل هذه الأخطاء، لو أسعدهم الحظ بمدرس فطن خبير بالمقومات الأساسية للنطق الصحيح.(سلامة،2003: 21)

4- **أسباب تتعلق بخصائص اللغة المكتوبة**: الشكل وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والإعجام ووصل الحروف وفصلها واستخدام الصوائت القصار، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي. (شحاتة،1992: 326) وارتباط بعض القواعد الإملائية بالقواعد النحوية، وتعدد القواعد الإملائية (عطا،1999: 202)

5- **أسباب تتعلق بالأهداف**: عدم تحديد أهداف تدريس الإملاء في المراحل التعليمية الأساسية، وعدم تأكيد هذه الأهداف على تنمية الرغبة في العمل اليدوي كتصميم الأنشطة الصفية واللا صفية. (زقوت،1999: 66)

6- **أسباب تتعلق بطريقة التدريس والوسائل والأنشطة**:

* إن تدريس الإملاء يقوم على أساس طريقة اختبارية؛ بحيث يتم اختبار التلاميذ في كلمات صعبة ومطولة؛ وأخطاء التلاميذ يقتصر علاجها على ما يقع في كراسات الإملاء وإهمال التهجي السليم وعدم مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ. (شحاتة،1992: 326)

* استخدام المعلم للطرق التقليدية في تدريسه للإملاء، وعدم إفادته من الوسائل التعليمية المعنية، وعدم تشجيعه للمشاركة الطلابية. (زقوت،1999: 227)

* الاقتصار على الأنشطة اللغوية الصفية، وإهمال الأنشطة اللا صفية المتمثلة في إقامة ناد للغة العربية، وتفعيل دور الإذاعة المدرسية إلى جانب الاهتمام بالمسرح المدرسي. (الجوجو،2004: 67)

7- أسباب تتعلق بالإدارة المدرسية والنظام التعليمي:

* تحميل المعلمين أعباء كثيرة، واكتظاظ الفصول بالتلاميذ، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء، والنقل الآلي للتلاميذ.(شحاتة،1992: 326,325)

* عدم متابعة بعض مديري المدارس لأعمال المعلمين من جهة، وعدم اكتراثهم بنتائج التلاميذ من جهة أخرى (إسماعيل،1999: 169) وكذلك عدم رفع مستواهم.

* ضعف الاهتمام بإقامة دورات تدريبية وتثقيفية للمعلمين، ولأولياء الأمور.

* إسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين، أو غير مؤهلين تربوياً خاصة في المرحلة الابتدائية.

8- أسباب تتعلق بالأسرة: إهمال الوالدين، وعدم وعيهما، أو عدم امتلاكهما سلاح العلم والثقافة، ينعكس سلبياً على تحصيل التلميذ بوجه عام، وعلى قراءته وكتابته بشكل خاص (إسماعيل،1999: 173) وشعور التلميذ بعدم الأمان، وقلة الشعور بالانتماء والإحساس بالدونية، وكذلك عدم تعاون أولياء الأمور مع معلم اللغة العربية في مجال الإملاء، هو ما يؤدي إلى ضعف الطالب في الإملاء.

9- أسباب تتعلق بالتقويم:

* سهولة الحصول على درجة النجاح لارتباط الإملاء بفروع اللغة الأخرى في درجة التقويم والترفيع الآلي في الصفوف الثلاثة الأولى.

* عدم التنويع في طرائق تصحيح الإملاء وفقاً لمستوى التلاميذ.

* طول الاختبارات، أو قصرها، أو عدم فهم معناها، وعدم بذل جهود في إعدادها. (الروسان،1988: 13)

* عدم الاستفادة من التغذية الراجعة، سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم.

*** ومما أثار انتباه الباحث، خلو بعض اختبارات نهاية العام الدراسي بالكامل من أي سؤال في مبحث الإملاء، رغم تضمن المنهج الدراسي والمقرر على العديد من هذه الدروس، والموجودة في الكتاب المدرسي، مما سيدفع التلاميذ في السنوات التالية لإهمال مبحث الإملاء، لأنهم لا يُسألون فيه في تقويم نهاية العام؛ ومثال على ذلك تقويم نهاية العام (2008- 2009) للصف السابع الأساسي، والذي قامت بإعداده مديرية التربية والتعليم – خان يونس، وعُمم على جميع مدارس المحافظة، وجاء خالياً تماماً من أي سؤال في مبحث الإملاء، رغم وجود تسعة دروس تنضوي تحت مبحث الإملاء والترقيم في (كتاب لغتنا الجميلة – الجزء الثاني) والمقرر على الصف السابع الأساسي، مما سيكون له كبير أثر لإهمال المعلمين والطلاب لمبحث الإملاء ومهاراته بالكامل في الأعوام القادمة، وقد أثبت الباحث صورة عن هذا الامتحان في هذه الدراسة راجع (ملحق رقم 7)

10- **الكثافة الهائلة للدروس المقررة في مبحث اللغة العربية:** تلعب الزيادة المفرطة في عدد الدروس المقررة شهرياً في الخطة الدراسة، والمفروضة من قِبل وزارة التربية والتعليم العالي - عائقاً هاماً لإرباك المعلم وجعله يشرح الدروس بطريقة سطحية وسريعة، وكثيراً ما يلجأ لطريقة الإلقاء – المحاضرة – ولا ينوع في طرائق التدريس ويهمل طلبة كثيرين وخاصة ضعاف التحصيل منهم والمتوسطين ويهمل الإجابة عن تقاويم الدروس ولا يكترث بتدريب الطلبة على المهارات؛ وذلك لأن نصاب الدرس الواحد في أي فرع من فروع اللغة العربية - في بعض الشهور - قد يكون حصتين فقط أو حصة واحدة. فعدد حصص اللغة العربية (28) حصة شهرياً، وعدد الدروس في مختلف فروع اللغة العربية (قواعد النحو - نصوص- قراءة- قواعد الإملاء) يبلغ (14) درساً إضافة لدروس التعبير والخط، ورغم الشكاوى الكثيرة من قِبل المعلمين إلا أن المسؤولين متمسكون بخطتهم ومن التجارب الشخصية التي عايشها الباحث بنفسه أن من المشرفين التربويين من يثني على المعلم الذي يدمج ثلاث فعاليات لثلاث مباحث مختلفة في حصة واحدة ويعتبر ذلك طريقة للتغلب على طول المنهاج ودليلاً على تمكن وخبرة المعلم؛ كأن يشرح درس القراءة والتعبير والنحو أو الإملاء في حصة واحدة؛ ويتغافل عن الطالب بطيء التعلم أو من يعاني من صعوبات في التعلم، ورغم علمه المسبق أن كل درس من هذه الدروس يحتاج تخطيطاً مختلفاً عن الآخر، ولكن المهم هو أن ينهي المعلم المقرر في مواعيده المحددة تحت رقابة مدير المدرسة، الذي يفتش على ما شرح من المقرر أسبوعياً، ويكتب تقريره ولكن لا يهم من فهم ومن لم يفهم، من عولج من صعوبات التعلم ومن انضم إلى

إحدى أسر بطء التعلم أو صعوبات التعلم أو التأخر الدراسي. راجع توزيع مقرر مبحث اللغة العربية للصف السابع الأساسي، والصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي في السُلطة الفلسطينية. (ملحق رقم 8)

وحاولت مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين التغلب على ذلك، بأن خططت مقرراً دراسياً مختلفاً، من خلال حذف كثير من دروس القراءة والنصوص والاستعاضة عن ذلك بالتعمق وزيادة التدريب على المهارات في الدروس الباقية، وفي العام الدراسي (2008-2009) قسمت دروس الإملاء بطريقة مختلفة بين السنوات الدراسية يختلف عما هو مقرر من قِبل وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، وتصدر أيضاً مواد إثرائية، تدرس في الحصص الأساسية، وفي حصص المعالجات التعليمية.

ولقد أظهرت نتائج (دراسة وادي 2008) وجود فروق دالة إحصائياً في نسبة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزي لمتغير الجهة المشرفة وكانت الفروق الفردية لصالح المدارس التي تشرف عليها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين وليست في صالح المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم التابعة للسلطة الفلسطينية.

11- أسباب تتعلق بالاحتلال الإسرائيلي والظروف السياسية: ويرى الباحث، ومن خلال عمله بمهنة التدريس في منطقة عبسان الحدودية - خان يونس أن الظروف السياسية، والأوضاع الأمنية، التي عاشها ويعيشها التلميذ في غزة والضفة الغربية، من فلتان أمني واجتياحات تطال المدارس والبيوت ليلاً ونهاراً، واستشهاد أفراد أسرته وزملائه أمام عينيه ومشاركته في جمع أشلائهم - ولا يفوتنا مآسي حرب الفرقان وويلاتها، من دمار وتشريد طالت حتى الحجر والشجر والمدارس - وكذلك الحصار المطبق من البر والبحر، وإغلاق معبر رفح مع مصر وباقي المعابر من قِبَل اليهود، وصمت العالم وندرة السلع الأساسية ونقص الأدوية، وارتفاع نسبة البطالة التي تكاد تستغرق الشعب الفلسطيني بالكامل، ومازالت فصول المسرح الدموي تتوالى بصورة أو بأخرى وتفرض نفسها على مفردات حياته؛ كل ذلك يجعله لا يستطيع التركيز في دروسه ويعيش مغيب الفكر أو بنصف وعي في الصف الدراسي فيعجز عن اكتساب المهارات التعليمية؛ وكذلك قطع الرواتب والبؤس والفقر الشديد، الذي يحياه التلميذ، يشكل عائقاً مخيفاً للفهم والاستيعاب، وكذلك الضعف الجسدي نتيجة الفقر وسوء التغذية يجعل التلاميذ في حالة إعياء وإجهاد يعجزون بسببه عن التفاعل والنشاط الذهني في الصف، وأيضاً توجه عدد كبير من الطلاب بعد الدوام المدرسي للتكسب والعمل في الشوارع والأسواق وفي الأعمال المرهقة المضيعة للوقت؛ نتيجة

الظروف المادية والاجتماعية السيئة؛ وكذلك الرسوم الجامعية وتكاليفها تشكل عائقاً لإتمام الطالب الفلسطيني تعليمه، وتؤدي لإحباط الطالب دراسياً في مراحل ما قبل الجامعة لعلمه بأنها فوق قدراته المادية الهزيلة، كل ذلك يؤدي لتأخر المستوى الدراسي للتلميذ وتأخر العملية التعليمية، ويجعلها خارج دائرة أولوياته، ومما يؤسف له أن جميع هذه المعوقات التي ذكرها الباحث عن الطالب، تنطبق تماماً على المعلم، مما يؤثر على العملية التعليمية بالكامل!

مشكلات الإملاء:

المشكلات التي تواجه التلاميذ في تعلم القراءة والكتابة، هي مشكلات يعتبر إدراكها جزءاً من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتناولها أي منهاج في تعليم القراءة والكتابة، ويمكن أن يتعلمها التلاميذ بالمحاكاة والممارسة، في غير تعثر ومن غير إشارة إلى أسمائها الاصطلاحية ومن هذه المشكلات:

1- تقارب بعض مخارج الحروف في النطق (ت ، ط) ،(ك ، ق).
2- تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي، تشابهاً يصعب معه التمييز بينهما مثل (ب – ت - ث) ، (ج - ح - خ).
3- تعدد أشكال بعض الحروف العربية، ومثال على ذلك حرفا الكاف والهاء والياء.
4- تعدد صور بعض الحروف وتنوعها، فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها مثل حرف الياء.
5- التنوين وهو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة، بل يرسم حركتين.
6- هناك مشكلة الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل واو (عمرو) والألف بعد واو الجماعة مثل سافروا.
7- هناك مشكلة الحروف التي تلفظ ولا تكتب مثل (هذا ، والله ، الذي ، التي ، الذين، أولئك).
8- اتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة بأداتي التعريف (ال)- الشمسية والقمرية – ينتج عنه حذف همزة الوصل للرجل ، للقمر.
9- اختلاف نطق الحروف العربية باختلاف ضبطها.

10- بعض الحروف تنطق بطرق مختلفة (للحرف الواحد) مثل تاء التأنيث في آخر الكلمة (شجرة) فمرة تنطق تاء وعند الوقف تنطق هاء، فالصوت يتغير والرمز لا يتغير. (الحسن،2000: 63,62)

11- ويرى الباحث أن حرف الألف يشكل أيضاً مشكلة، عندما يأتي في آخر الكلمة فقد يرسم ألف قائمة أو ألف مقصورة حسب القاعدة الإملائية، رغم أن لهما نفس النطق.

طرائق علاج الضعف الإملائي:

ومن طرائق وأساليب علاج الضعف الإملائي ما يلي:

أساليب التدريس الفردي للإملاء:

تتبع الطرائق السابقة في التدريب الجمعي، الذي يشمل جميع تلاميذ الفصل، ويحسن أن يسير بجانب هذا التدريب الجمعي تدريب فردي، للتلاميذ الضعاف والمبطئين في الكتابة أو الذين تكثر أخطاؤهم في كلمات معينة، وهؤلاء جميعاً يحسن أخذهم بأنواع من التدريبات الفردية لعلاج ضعفهم ومن طرائق هذه التدريبات:

1- طريقة الجمع:

وأساسها غريزة الجمع والاقتناء، وطريقتها تكليف التلميذ أن يجمع من كتاب القراءة أو غيره كلمات ذات نظام معين، ويكتبها في بطاقات خاصة، مثل كلمات تكتب أولها ميم أو كلمات تنتهي بتاء مربوطة أو تاء مفتوحة أو كلمات ينطق آخرها ألف ولكنها تكتب على شكل الياء أو كلمات لامها شمسية وكلمات لامها قمرية.. وهكذا.

2- البطاقات الهجائية:

وهي من وسائل التدريب الفردي، وطريقتها أن تعد بطاقات يكتب في كل منها مجموعة كبيرة من الكلمات التي تخضع كلها لقاعدة إملائية معينة، مثل بطاقات تشتمل على كلمات تنتهي بهمزة، تكتب على سطر، أو على ألف، أو واو أو ياء، وكلمات تتوسطها همزة على ألف، أو واو أو ياء، وكلمات تنتهي بألف تكتب ياء، وهكذا حتى تستوفي هذه البطاقات القواعد المشهورة في الهجاء.

فإذا أخطأ التلاميذ في رسم كلمة في أي عمل كتابي، أعطاه المدرس البطاقة التي تعالج هذا الخطأ، ليتدرب على كتابة الكلمات التي بها.

ومن أنواع البطاقات الهجائية كذلك، بطاقات تشتمل كل منها على قصة قصيرة، أو موضوع طريف تحذف منه بعض الكلمات، ويترك مكانها خالياً؛ على أن توضع هذه الكلمات في أعلى القصة أو الموضوع؛ على أن تكون هذه الكلمات ذات صعوبة إملائية؛ وعلى التلميذ أن يقرأ القصة ويستكملها بوضع الكلمات المناسبة في الأماكن الخالية، حين ينقل القصة في كراسته. (سلامة،2003: 19)

3- **طريقة التصنيف**:

حيث يعطى للطلبة كلمات متفرقة تتبع أكثر من قاعدة، ويطلب منهم تصنيفها في قوائم بحيث تصنف كل مجموعة طبقاً للقاعدة التي تندرج تحتها. (زقوت،1999: 232)

4- **طريقة سيدنا (الثواب والعقاب)**:

وتعتمد هذه الطريقة على النطق السليم للحروف، واستخدام الثواب والعقاب، وقيام التلميذ النابه بدور العريف في تعليم ضعاف التلاميذ، والإشراف على واجباتهم المنزلية، والتلميذ النابه يكلف أن يراقب ويساعد ويُعرض للعقاب من المعلم. ويعتمد المعلم على التلاميذ في جمع بعض الكلمات من كتب المواد الدراسية المختلفة ومناقشة هذه الكلمات في معناها ومبناها والاحتفاظ بها في كراسة، أعدت لذلك. وتعتمد هذه الطريقة أيضاً على تحفيظ التلاميذ بعض الفقرات التي تحتوي كلمات مميزة وإجراء اختبار تحريري في تلك الفقرات. (الجوجو،2004: 72)

أما مبدأ الإثابة الذي يحصل عليها النابهون من التلاميذ، فتنحصر في تسجيل اسم التلميذ في لوحة أعدت لذلك في الفصل، ووضع علامة على صدره، والثناء عليه من المعلم، وتصفيق التلاميذ له، وتكليفه متابعة بعض التلاميذ الضعاف. (شحاتة،1992: 332)

ويرى الباحث، أن هذه الطريقة أقرب ما تكون للتخطيط لحصة دراسية، ولكن على الطراز القديم الذي يعتمد على الثواب والعقاب والتقيد وتلقي المعلومة بسلبية تامة من الطالب ورسم خطوات محددة، لابد أن يلتزم بها. وكان الأفضل من ذلك، أن تحوَّل الحصة إلى ورشة عمل تفاعلية تعتمد على روح التشجيع والتعزيز والمنافسة وتدريب الطلبة على المهارات الإملائية

في الصف والإقلال من الواجبات المدرسية أو إلغائها؛ إن كانت ستشكل مشكلة للطالب، ولاسيما من يعاني من مشكلات تعلم.

5- أسلوب المنظمات المتقدمة:

يعرف أوزبل المنظمات المتقدمة بأنها "ملخصات مركزة للمادة التي سيدرسها الطلاب تعطي لهم مقدمات وتكون على درجة من التجريد والشمولية والعمومية أعلى من المعلومات التي سوف يدرسها الطلاب". (زكرى،1987: 159,158)

ومن أنواعها: المنظمات المكتوبة وتنقسم إلى منظمات شارحة ومقارنة والمنظمات غير المكتوبة وتنقسم إلى المنظمات البصرية والسمعية والمنظمات البيانية والتخطيطية. (الأحمد ويوسف،2001: 143,142)

ومن هذه المنظمات المتقدمة التي يمكن توظيفها في مبحث الإملاء: الأفلام التعليمية والبرامج المحوسبة والألغاز التي تتناول التعريف بالمهارات الإملائية.(الجوجو،2004 :73)

6- أسلوب الخبرة الدرامية:

وتعني الخبرة الدرامية أو الممسرحة:" إعادة صياغة المفاهيم والأفكار الواردة في المادة بشكل درامي وتقديمها بشكل تمثيلي يخلو من الجفاف والجمود والقواعد المجردة لتسهيل توصيلها إلى أذهان التلاميذ". (حلس،2003: 145)

7- طريقة حل المشكلات (المشروع):

وتقوم هذه الطريقة على الأسلوب العلمي في التفكير ويسير التدريس بهذه الطريقة وفق الخطوات التالية:

- الشعور بالمشكلة: ويقصد بها شعور الفرد بالمشكلة وتتمثل في تعرف كيفية رسم الهمزة المتوسطة في كلمتي "قراءة – مؤمن".
- تحديد المشكلة: وذلك بتحديد مجالها وإظهار عناصرها ويتم فيها تحديد نوع الهمزة.
- فرض الفروض: وهو تفسير مؤقت للمشكلة وتصاغ على النحو التالي: هل تكتب الهمزة المتوسطة على نبرة أو واو أو ألف أو السطر؟

- جمع المعلومات: ويقوم الطلاب بجمع المعلومات من المصادر بتوجيه المعلم وتتمثل في تعرف قاعدة الهمزة المتوسطة.
- التحقق من صحة الفرض: ويتم تصنيف هذه البيانات واختبارها للوصول للقاعدة.
- الوصول إلى التعميم : ويتمكن فيها الطالب من الوصول للقاعدة (زقوت،1999: 44-46) وفيها يتعرف التلميذ على كيفية رسم الهمزة في المفردات المحددة. (الجوجو،2004: 75,74)

8- استراتيجية مساعدات التذكر:

"وهي أدوات أو استراتيجيات منها الصور، والمواد التعليمية، والكلمات الجديدة، والقوائم المتضمنة مجموعة من الكلمات التي تساعد على استرجاع المعلومات". (قطامي وقطامي،1998: 174)

ومن مساعدات التذكر:

* **استراتيجية الكلمة المفتاحية:** وأساسها هو أن يقوم المتعلم باختيار كلمة واحدة، لتمثل فكرة طويلة، أو عدة أفكار فرعية.

* **واستراتيجية الكلمة اللاقطة:** وهي تقوم على استخدام الكلمات المعروفة والموجودة لدى المتعلم، بحيث تزوده بملقط أو كلمة لاقطة؛ من أجل ربط الكلمات الجديدة.

* **واستراتيجية الربط الهزلي:** تعتبر قاعدة أساسية في التذكر، ويمكن تحسينها إذا كانت الصورة المتخيلة حيوية ومضحكة، أو مستحيلة وغير منطقية، ومنها استخدام قاعدة الإحلال إذا كان لديك سيارة وقفاز، فالصورة هي أن يركب الفرد القفاز بدلاً من السيارة. (قطامي وقطامي،1998 :180-183)

9- أسلوب الألعاب التعليمية التربوية:

تعرف اللعبة التربوية بأنها:"عبارة عن نشاط فردي أو جماعي موجه، يبذل فيه اللاعبون جهوداً كبيرة وموصوفة، لتحقيق هدف ما في ضوء قواعد معينة".(البكري والكسواني،2001: 86)

والألعاب وسيلة من وسائل التجديد ومعالجة الملل والضجر، كما تخلق جواً من الراحة والطمأنينة والثقة بالنفس، وتدفع المتعلم إلى تجديد نشاطه وزيادة تحصيله الأكاديمي.(عليان والدبس،1999: 509).

والألعاب التعليمية التربوية تساعد كثيراً في معالجة صعوبات الإملاء التي يواجهها تلميذ المرحلة الأساسية خاصة ضعاف التلاميذ ومنها:

أ- ألعاب التمييز الصوتي للحروف المتشابهة:

وهدف اللعبة أن يميز الطالب بين أصوات الحروف القريبة المتشابهة في مخارجها مثل: (س – ص)، (ق – ك)، (ظ – ذ).

وطريقة تنفيذ اللعبة: أن يختار المعلم عدداً من الطلاب وينطق كلمات ذات وزن واحد تحتوي حروفاً متقاربة في المخارج. يطلب منهم المعلم الوقوف عند سماع حرف معين وعدم الوقوف عند سماع الحرف المشابه له في المخرج. والطالب الذي يخطئ يخرج من اللعبة.

ب - ألعاب التمييز البصري للكلمات المتشابهة:

وهدف اللعبة أن يميز الطالب بين الحروف المتشابهة في الشكل مثل: (ب – ت – ن – ث)، (ط – ظ)، (ع – غ).

وطريقة تنفيذ اللعبة: أن يختار المعلم عدداً من الطلبة بعضهم يحمل صوراً لأشياء والبعض الآخر يحمل بطاقات كتب عليها كلمات تدل على الصور وتنقص حروفها نقاط فيزاوج الطلاب بين الصورة والكلمة التي تدل عليها ويكتبوا النقاط المتممة للحرف، والطالبان الأسرع هما الفائزان.(حلس،2004: 57)

ج- ألعاب تعالج مشكلة التاء المربوطة والتاء المبسوطة:

وهدف اللعبة أن يميز الطالب بين مواضع التاء المربوطة والتاء المبسوطة.

وطريقة تنفيذ اللعبة: أن يقسم المعلم الصف إلى مجموعات ويعطي كل مجموعة عدد من البطاقات كتب عليها كلمات تنتهي بتاء وعليهم أن يزاوجوا بين البطاقة التي كتبت عليها

الكلمة وبين البطاقة التي بها تاء مربوطة أو مبسوطة والفريق الفائز هو الذي ينتهي أولاً وبدرجة إتقان أعلى.

طرائق إضافية لعلاج ضعف الإملاء:

درس الإملاء فرصة طيبة يتبين فيها المدرس ما بين التلاميذ من فروق فردية، فيتخذ لعلاج كل منهم الطريقة التي تلائمه، ومن ذلك ما اتبعه بعض المدرسين النابهين في المدارس الأساسية القديمة:

1- كتابة إحدى الكلمات التي يخطئ فيها أكثر التلاميذ في ورقة كبيرة بخط كبير، وتعليقها أمام الطلبة فوق السبورة أسبوعاً، ثم تغييرها بكلمة أخرى في الأسبوع التالي .. وهكذا ولا شك، أن كل طالب سيقع نظره مرات كثيرة على هذه الكلمة؛ وهذا كفيل بانطباع صورتها الصحيحة في ذهنه، فلا يخطئ في كتابتها بعد ذلك.
2- كتابة كلمة يخطئ فيها أحد الطلبة وتثبيتها أمامه في زاوية من سطح الدرج، ثم تغييرها بكلمة أخرى بعد فترة من الزمن.
3- في أثناء إملاء المدرس للقطعة، حينما تعرض كلمة يعلم المدرس أن طالباً معيناً تعود الخطأ في كتابتها وفي نظائرها ينادي المدرس اسم هذا الطالب، فيكون هذا تنبيها له ... وهكذا.

ولكن يرى الباحث أن على المعلم عند اتباع هذه الطريقة أن يكون حذراً من الأثر النفسي الذي يمكن أن يتكون لدى الطالب أمام زملائه عندما يجعله عنواناً لخطأ إملائي معين ومضرباً للمثل وعرضة للهمز واللمز!

وفي ختام عرض طرائق علاج الضعف الإملائي يمكن أن يضيف الباحث أن هذه الطرائق تتناسب مع القواعد الإملائية البسيطة ولكن القواعد التي تحتوي على صعوبة مثل المباحث المقررة على الصف السابع الأساسي تحتاج تجزئة الهدف العام للدرس لأهداف سلوكية وتحليل المهارات إلى مهارات يمكن تناولها واحدة تلو الأخرى ثم بعد ذلك يمكن تطبيق الطرائق السابقة عليها لتعم الفائدة لأكبر عدد من الطلبة.

طرائق تصحيح الإملاء:

لهذا التصحيح طرائق كثيرة، ولعل أحسنها ألا يلتزم المعلم واحدة منها بصفة دائمة مطردة، بل يراوح بينها على حسب ما يراه من مستوى الفصل أو مستوى القطعة أو نوعية الطلبة ومن الطرائق:

1- **تصحيح المعلم داخل الصف:** أن يصحح المعلم كراسة كل طالب أمامه، ويشغل باقي الطلبة بعمل آخر، كالقراءة، وهذه طريقة مجدية لأن الطالب سيفهم وجه الخطأ وسيعرف الصواب في أقرب وقت.

واستخدام مثل هذا الأسلوب في التصحيح يوثق العلاقة بين المعلم والطالب، ويزيد من ثقته بالمعلم، وذلك من خلال شعور الطالب بأن المعلم سيصحح دفتره بدقة، وسيعطيه علامة حقيقية.(الكخن،1983 :104)

ولكن يؤخذ عليها، أن باقي الطلبة ربما ينصرفون عن العمل، ويجنحون إلى اللعب والعبث، لأن المعلم في شغل عنهم. كما يؤخذ عليها أنها طريقة لا يمكن اتباعها، إلا إذا كان عدد الطلبة قليلاً.(فلاح، الخياص، 2003: 245) (زقوت،1999 :223)

2- **تصحيح المعلم خارج الصف:** أن يصحح المعلم الكراسات خارج الصف، بعيداً عن الطلبة، ويكتب لهم الصواب على أن يكلفهم تكرار الكلمات التي أخطأوا فيها، وهذه هي الطريقة الشائعة وهي أقل فائدة من سابقتها، ومن مزايا هذه الطريقة أنها دقيقة تتضمن تصحيح كل الأخطاء، وتقدير مستوى كل طالب ومعرفة نواحي قصوره وضعفه، ولكن يؤخذ عليها أن الفترة بين خطأ الطالب في الكتابة ومعرفته الصواب قد تطول. كما أنها تجعل الطالب سلبياً والمعلم هو محور العملية التربوية، علاوة على صدمة التلميذ النفسية عندما يتعرف إلى أخطائه دفعة واحدة. (الكخن،1983: 105)

3- **تصحيح الطالب خطأه بنفسه:** أن يعرض المعلم على الطلبة نموذجاً للقطعة، يكتبه على السبورة، ويطالب الطلبة بأن يصحح كل منهم خطأه، بالرجوع إلى هذا النموذج، وهذه طريقة حميدة تعوّد الطلبة دقة الملاحظة والثقة بأنفسهم والاعتماد عليها، كما تعودهم الصدق والأمانة وتقدير المسؤولية والشجاعة في الاعتراف بالخطأ.

ويؤخذ عليها، أن بعض الطلبة قد يعجزون عن كشف الأخطاء، وقد يلجأ بعضهم إلى الغش والخداع حتى لا يظهر أمام زملائه بمظهر الضعف والتخلف، ولكن يمكن للمعلم

حملهم على الأمانة ومراعاة الدقة وتجنب هذا السلوك المعيب، إذا أشعرهم بالرقابة عليهم وذلك باطلاعه على كراساتهم واختبار مدى دقتهم في هذا التصحيح.

ويرى الباحث، أن هذه الطريقة من أهم الطرق، لأنها تحقق هدفاً هاماً وهو معرفة الطالب لخطئه وتصحيحه بنفسه حتى وإن أخفاه عن الآخرين، فالمهم في هذا الموقف هو التعليم وليس التقييم وإعطاء العلامات.

4- **التبادل الثنائي في تصحيح الطلبة**: أن يتبادل الطلبة الكراسات بطريقة منظمة، فيصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه، وذلك بمقارنة ما كتبوه في كراساتهم والقطعة المعروضة على السبورة (زقوت،1999: 224) وهي تدريب للطلبة على التعلم الذاتي، كما تحث الطلبة على الثقة بالنفس والنشاط والتفكير في الكتابة وقواعدها.

ويؤخذ على هذه الطريقة، أن الطالب قد يمر بالخطأ ولا يهتدي إليه، أو قد تدفعه الرغبة في منافسة زملائه إلى التحامل عليهم وفي الطريقتين الأخيرتين يجب على المعلم أن يجمع بين كل منهما وبين طريقة التصحيح بنفسه؛ حتى يتأكد أن عمل الطالب قد تم على الوجه المُرضي دون إهمال أو تحامل أو محاباة.

5- **التنويع بين الطرائق السابقة**: ويرى الباحث، أن التنويع في استخدام هذه الطرائق في حصص مختلفة أو الجمع بين اثنتين منها في حصة واحدة، يجعل الطالب يستفيد من إجابياتها جميعاً، ويخرجه من سآمة النمطية المملة ويوفر له قدراً من الإثارة والتشويق مما يقوي دافعيته للتعلم.

توظيف الوسائل التعليمية في مبحث الإملاء:

تعرف الوسائل التعليمية بأنها " مواد وأدوات توظف جزئياً أو كلياً في التربية المدرسية، لإحداث عملية التعلم".(حمدان،1986: 19) وللوسيلة التعليمية أهمية كبيرة في تشويق وإمتاع التلاميذ، وتنمية حب الاستطلاع لديهم وزيادة الثقة بأنفسهم، وتقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم وزيادة الثروة اللغوية لديهم، وعلاج عيوب النطق. ويمكن توظيف الوسائل التعليمية في مبحث الإملاء على النحو التالي:

أولاً- الوسائل غير الآلية:

- **العينات والنماذج المجسمة:** وذلك بعرض النموذج على الطلبة، ويطلب منهم ذكر اسم النموذج، وكتابته على السبورة مثل مهارة التاء المربوطة المتمثلة في كلمة "مدرسة".
- **الصور والرسومات:** ويمكن أن تعرض على ورق مقوى، أو شفافية وتستخدم للتمهيد للدرس، أو للتعريف ببعض المهارات الإملائية.
- **اللوحات التوضيحية:** وتصنع من الخشب أو الورق المقوى، مثل أن نرسم شجرتين تمثل إحداهما اللام الشمسية، والأخرى اللام القمرية.
- **السبورات التعليمية:** وهي وسيلة تعليم فعالة في الإملاء ومن أنواعها لوحة الجيوب، واللوحة الوبرية أو المغناطيسية أو القلابة، وتفيد في عرض البطاقات الخاصة بالتهجئة أو بعض المهارات الإملائية.
- **المواد التعليمية المطبوعة:** ويمكن توظيف القرآن الكريم في استخراج المهارات الإملائية الموجودة في الآيات الكريمة، وكذلك الكتاب المدرسي، كمصدر أساسي لعمليتي التعليم والتعلم، والصحف والمجلات والقصص أيضاً.
- **أوراق العمل:** ويرى الباحث أنها هامة، ويمكن أن تحقق نتائج باهرة؛ إذا أعدها المعلم بنفسه، بطريقة تتناسب مع طلابه، ومع المهارات الإملائية المطلوبة.

ثانياً - الوسائل الآلية:

- **نظام التلفاز والفيديو التعليمي:** ويستخدم لعرض برنامج تعليمي إملائي، ولعرض دروس توضيحية.
- **جهاز عرض الشفافيات:** ويستخدم في عرض أنماط إملائية، ورسم الكلمات بشكل توضيحي، وعرض القاعدة، وشرح المهارات الإملائية، وعرض بعض الصور، والتعبير عنها بكلمات تتضمن المهارة التعليمية.
- **جهاز التسجيل:** ويمكن الاستماع إلى كيفية نطق بعض المفردات، والاستماع إلى القصص التعليمية، التي تتناول مهارات الإملاء، وإجراء بعض الألعاب اللغوية.

- **جهاز الحاسوب التعليمي**: ويرى الباحث أنه أحدث وأهم وسيلة تعليمية الآن، ويشهد استخدامه انتشاراً ملحوظاً على مستوى العالم، وفي المدارس التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين في قطاع غزة؛ حيث يوجد مختبر للحاسوب في كل مدارسها وفي بعض مدارس وزارة التربية والتعليم العالي. ويمكن استخدامه في تطبيق بعض البرامج التعليمية المعتمدة على الوسائط المتعددة، وقد حقق نتائج باهرة في دراسات سابقة في الإملاء مثل دراسة (أيمن أبو منديل، 2008) في الإملاء ودراسات عديدة في مختلف فروع اللغة العربية والمواد الأخرى.
- **جهاز الصور المتحركة**: ويفيد في عرض بعض القصص، التي تتناول المهارات الإملائية.

علامات الترقيم واستخدامها:

كان للعلامة أحمد زكي الملقب بشيخ العروبة فضل الريادة في إدخال علامات الترقيم إلى لغتنا العربية بعد أن أصدر رسالة عام 1912م وعنوانها "الترقيم وعلاماته" ضمنها عشر علامات وهي (، /؛ /. /: /؟ /! /( ) /" " /- /...) واصطلح على تسميتها بالترقيم وعلاماته لأن هذه الكلمة تدل على العلامات والإشارات والنقوش التي توضع في الكتابة؛ وهي طريقة لا تختلف كثيراً عن الطريقة العربية القديمة التي أشار إليها الشاطبي.

ثم أصدرت وزارة المعارف العمومية المصرية قرارها بتدريسها، وفي عام 1932م ارتضت لجنة تيسير الكتابة في المجمع اللغوي ما أقرته وزارة المعارف المصرية وأصدرت بياناً بعشر علامات أضيف إليها المزيد فيما بعد.

الترقيم في الكتابة، هو وضع رموز اصطلاحية معينة بين الجمل، أو الكلمات، لتحقيق أغراض تتصل بتيسير عملية الإفهام من جانب وعملية الفهم على القارئ. ومن هذه الأغراض، تحديد مواضع الابتهاج أو الاكتئاب أو الدهشة أو نحو ذلك، وبيان ما يلجأ إليه الكاتب من تفصيل أمر عام، أو توضيح شيء مهم، أو التمثيل لحكم مطلق، وكذلك بيان وجوه العلاقات بين الجمل فيساعد إدراكها على فهم المعنى، وتصور الأفكار، وكما يستخدم المتحدث في أثناء كلامه بعض الحركات اليدوية، أو يعمد إلى تغيير في قسمات وجهه، أو يلجأ إلى التنويع في نبرات صوته؛ ليضيف إلى كلامه قدرة على دقة التعبير، وصدق الدلالة وإجادة الترجمة عما يريد

بيانه للسامع – كذلك يحتاج الكاتب إلى استخدام علامات الترقيم لتكون بمثابة هذه الحركات اليدوية وتلك النبرات الصوتية في تحقيق الغايات المرتبطة بها.

وموضوع الترقيم يتصل اتصالاً وثيقاً بالرسم الإملائي؛ فكلاهما عنصر أساسي من عناصر التعبير الكتابي الواضح السليم؛ وكما يختلف المعنى باختلاف صورة الهمزة مثلا في بعض الكلمات. كذلك يضطرب المعنى إذا أسيء استعمال إحدى علامات الترقيم، بأن وضعت في غير موضعها أو حلت محل غيرها؛ فمثلا إذا أخطأ الكاتب في كتابة كلمة "سئل" بأن كتب الهمزة على ألف "سأل" انعكس المعنى، وصار المسؤول سائلاً، وكذلك إذا كتب كلمة "يكافئ" على هذه الصورة "يكافأ" صار الكلام حديثاً عمن أخذ المكافأة لا من أعطى المكافأة، وكذلك إذا كتب : أعطى أحمد أصدقاءه نُسخاً من مصور الوطن العربي، صار المعنى المفهوم أن أحمد هو الذي قدم لأصدقائه هذه النسخ، وهذا المعنى يتطلب أن ترسم الجملة بصورتها الصحيحة التي يكون فيها كلمة "أصدقاؤه" فاعلاً مرفوعاً والهمزة المضمومة في هذا الموضع ترسم على واو "أصدقاؤه" ويحدث مثل هذا الاضطراب في المعنى إذا أخطأ الكاتب ووضع علامة ترقيم بدل أخرى، فمثلا : إذا كتب الجملتين الآتيتين وبينهما فاصلة: ساءت حال الأسرة بعد موت عائلها؛ لأنه لم يدخر شيئاً – فهم القارئ – أن كل الجملة إنما هي جزء من التعبير عن معنى معين، وخفيت عليه العلاقة الحقيقية بين هاتين الجملتين، وهي أن الجملة الثانية سبب للجملة الأولى، وفي هذا الموضع تستخدم الفاصلة المنقوطة لا الفاصلة وبوضع الفاصلة المنقوطة، يقف القارئ على هذه العلامة الحقيقة حين يقرأ: وكذلك إذا طالعنا الجملة الآتية وبعدها علامة التأثر (ما أعظم الآثار المصرية!) وطلب إلينا ضبط آخر الكلمتين "أعظم" لأنها فعل ماضٍ للتعجب و"الآثار" لأنها مفعول به.

أما إذا كان بعد هذه الجملة علامة الاستفهام أدركنا أن الجملة استفهامية مضاف إليه ولو حذفت علامة الترقيم من كل جملة لتحير القارئ في تصوير المعنى وفي ضبط بعض الألفاظ.

ولأهمية علامات الترقيم حرص علماء اللغات على استخدامها مع شيء من الاختلاف أو التقارب بين صورها ومواضع استعمالها في مختلف اللغات والطلبة يؤخذون بمعرفتها واستخدامها في كتابة اللغات الأجنبية التي يتعلمونها ولهذا كان الاهتمام بتعليمها واستخدامها في لغتنا أمراً أساسياً مطلوباً. (سلامة،2003 :26)

كيفية تدريب الطلبة على استخدام علامات الترقيم:

1- الاستماع إلى بعض النصوص المسجلة بطريقة جيدة ليقوم التلاميذ بترقيمها من خلال إدراكهم السمعي.
2- يقرأ التلاميذ نصوصاً غير مرقمة ثم يقومون بترقيمها واستنتاج قواعدها.
3- إعداد مواد مكتوبة للتلاميذ ليرقموها بعد استنباط القاعدة.
4- استخدام بعض المواد المكتوبة والمرقمة بطريقة جيدة بقراءتها والتدريب على كتابتها.
5- استخدام الوسائل السمعية والبصرية في التدريب على مهارة الترقيم.
6- قراءة التلاميذ لكتاباتهم بطريقة جهرية حتى يستمعوا إلى النغمات الصوتية والوقفات التي تشير إلى الحاجة إلى وضع علامات الترقيم.

وفي نهاية هذا الجزء من الدراسة والتي تناولت بعض ما كتب في الأدب التربوي وآراء بعض الذين بحثوا في الإملاء ومناقشتهم لأهم مشكلات الإملاء وحلولها. يضيف الباحث أن ذلك كان له كبير الأثر في بناء البرنامج، من خلال تعرف أهمية الإملاء، ومشكلات الإملاء، وطرائق حلها، وطرائق تدريس الإملاء، وغيرها من المواضيع الهامة التي تثري البحث، وتكون اللبنة الأساسية لبناء البرنامج، حيث قامت الدراسة بتحويل الهموم الإملائية، والمقترحات، والحلول، وتجارب الآخرين لبرنامج متكامل يحاول تلبية بعض الآمال في علاج صعوبات تعلم الإملاء.

الفصل الثالث

الـــدراســـات الـــسابـــقـــة

- **المحور الأول: الدراسات التي بحثت في مهارات الإملاء بشكل عام.**
- **تعقيب على الدراسات السابقة.**
- **المحور الثاني: الدراسات التي بحثت في صعوبات تعلم الإملاء.**
- **تعقيب على الدراسات السابقة.**
- **المحور الثالث: الدراسات التي بحثت في بناء منهاج لتعليم الإملاء.**
- **تعقيب على الدراسات السابقة.**

بسم الله الرحمن الرحيم

تناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بمبحث الإملاء، وذلك من خلال عرض اسم الدراسة، وأهدافها، والإجراءات، والعينات، والأدوات، التي استخدمتها وعرض النتائج والتوصيات التي توصلت إليها، ثم مقارنة أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية، ثم تعقيب على دراسات كل محور من المحاور الثلاثة وهي:

المحور الأول : الدراسات التي بحثت في الإملاء بشكل عام.

المحور الثاني: الدراسات التي بحثت في صعوبات تعلم الإملاء.

المحور الثالث: الدراسات التي بحثت في بناء منهاج لتعلم الإملاء.

وراعى الباحث ترتيب الدراسات السابقة في كل محور، مراعياً التسلسل الزمني التنازلي - أي البدء بالأحدث، والانتهاء بالأقدم.

وحاول الباحث أن يضمن الدراسات دراسات حديثة، وأخرى قديمة ليتضح مدى العمق التاريخي لظاهرة الضعف الإملائي، وكذلك التنويع في أماكن إجراء الدراسات ليتضح مدى شمولية المشكلة، ومدى انتشارها في البيئة التعليمية في الوطن العربي، وتنويع زاوية الرؤية لمشكلات الإملاء بتنويع الدراسات التي حاولت تشخيص الواقع الإملائي من خلال الدراسات المسحية، أو معرفة الأخطاء الشائعة، أو دراسة المعوقات الشخصية لدى الطلبة أنفسهم؛ لمعرفة أسباب المشكلة، أو دراسة المنهج الإملائي نفسه، أو البيئة التعليمية، والمعلم، أو بناء برامج متنوعة للتغلب على المشكلة، وجميع هذه الدراسات قديمها، وحديثها أكد وجود الظاهرة، وضرورة بحثها وعلاجها.

- **المحور الأول:**

الدراسات التي بحثت في مهارات الإملاء بشكل عام:

1- دراسة حلس (2004):

العنوان: "دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظات غزة".

الأهداف: هدفت هذه الدراسة للوقوف على أبعاد مشكلة أخطاء الرسم الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة غزة وتشخيص وتحليل نوع أخطاء الرسم الكتابي والتعرف على نسبة الخطأ.

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التقويمي.

الإجراءات: ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:

1- الاستبانة المعيارية لمعلمي اللغة العربية للحكم على مقرر الرسم الكتابي.

2- المقابلة مع مشرفي مرحلة الأساس.

3- تطبيق بطاقة الملاحظة لمعلمي اللغة العربية خلال دروس الإملاء والتي تعتبر وصفية تحليلية على هدي من المعيار.

4- الاختبار التشخيصي والذي روعي في بنائه أن يكون من وحي بنود المعيار الذي قام الباحث بتصميمه وبنائه.

واستخدم الباحث العينة العشوائية العنقودية المتعددة ممثلة في (50) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية للصف السادس في محافظات غزة من مدارس الحكومة ووكالة غوث وتشغيل اللاجئين. وعينة التلاميذ (432) تلميذاً وتلميذة و(5) مشرفين.

النتائج: وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- شيوع الخطأ الإملائي بين التلاميذ حيث وصل حد الشيوع في عشرين مجالاً من تسعة وثلاثين مجالاً.

- كتابة لا تقرأ لكامل القطعة 29.27%

ويعزو الباحث شيوع الخطأ الإملائي للأسباب التالية:

1- اعتماد كثير من المعلمين طريقة واحدة في التدريس.

2- معلمو اللغة العربية لا يهتمون بتنويع أساليب التقويم.

3- معلمو اللغة العربية لا يهتمون كثيراً بتنويع طرائق التصحيح.

4- معلمو اللغة العربية لا يقومون بتحليل الأخطاء الكتابية لمعرفة طبيعتها وعلاجها.

5- مشرفو اللغة العربية في زياراتهم الميدانية لا يهتمون كثيراً بقياس المستوى الكتابي والاشتراك مع معلمي اللغة في تشخيص وعلاج الضعف الكتابي.

6- التلاميذ لا يهتمون بالرسم الكتابي لتعودهم على الإملاء المنقول والمنظور منذ المرحلة الأساسية الدنيا.

7- ضعف التلاميذ في القراءة يجعلهم ينطقون خطأ.

8- عدم اهتمام ولي الأمر.

التوصيات:

1- أن يشترك المشرفون والمعلمون وأولياء الأمور ورجال الثقافة والإعلام في تحديد أهداف منهج الرسم الكتابي في مرحلة الأساس.

2- أن يخطط محتوى الرسم الكتابي ليلائم مستوى نضج التلاميذ.

3- أن تحرص وزارة التربية والتعليم على توفير التقنيات التعليمية في المدارس الأساسية.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدم الباحث اختباراً تشخيصياً.

2- اقتصرت الدراسة على مبحث الإملاء.

3 – استهدفت الدراسة طلبة المرحلة الأساسية.

أوجه الاختلاف:

1- هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأخطاء الإملائية الشائعة، بينما هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج لعلاج صعوبات تعلم الإملاء.

2- عينة هذه الدراسة من مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين، ومدارس وزارة التربية والتعليم، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من مدارس وزارة التربية والتعليم العالي.

2- دراسة الصوافي (2002):

العنوان: "دراسة مسحية بشأن مشكلة الضعف الإملائي لدى بعض التلاميذ من فئة الصف الأول والثاني الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة".

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

الإجراءات: تكونت عينة الدراسة من الفئات التالية:

1- معلمي الصف الأول والثاني الأساسي من مدرستي العين النموذجية للبنين (1) ومدرسة فلج هزاع النموذجية للبنين، حيث عدد المعلمين (20) معلماً.

2- معلمات الصف الأول والثاني الأساسي من مدرسة الإمارات النموذجية للبنات، حيث عدد المعلمات (20) معلمة. قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على معلمي ومعلمات الصف الأول والثاني الأساسي في المدارس النموذجية للبنين والبنات في مدينة العين.

طُلب من أفراد العينة إبداء آرائهم حول المشكلة بالإجابة عن الأسئلة الموضوعة في الاستبانة والتي يبين كل منها جانباً مهماً من جوانب هذه الظاهرة ويسلط الضوء عليها والإجابة تأخذ قدرها من الموافقة على أحد جوانب المشكلة، وتأكد ظهورها كمشكلة بالتدرج بالموافقة ضمن الصيغة المعروفة للتدرج الخماسي (أوافق – أوافق بشدة – لا أوافق – لا أوافق بشدة – لا أعرف).

النتائج: ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تلاميذ الصف الأول والثاني يقعون في كثير من الأخطاء الإملائية المحتلفة مثل: المدود، الهمزات على كافة أشكالها، وفسرت الباحثة ذلك بأن التلميذ في هذا السن الصغير يعتمد على اللفظ أكثر فهو يستطيع التمييز بين أنواع التنوين كمهارة لكن في الورقة الإملائية يصعب عليه معرفة التنوين رسماً فيكتب نوناً على اللفظ غير مهتم لشكل الكلمة الشاذ رسماً.

التوصيات: وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها:

1- تبني فكرة مشاريع التقوية في مادة الإملاء والقراءة على أن لا تكون الحصة طويلة مكثفة مرهقة أو في وقت غير مناسب.

2- تصويب الخطأ الإملائي مباشرة وإعطاء التلميذ تشجيعاً مادياً ومعنوياً على تصويبه.

3- تكون القطعة الإملائية قصيرة ومركزة على المهارة المقصودة.

4- ملاحظة الأخطاء الفردية وتصويبها وإذا تكررت عند آخرين تعمم مناقشتها ومعالجتها.

5- فتح صفوف خاصة للتلاميذ الذين يعانون من مشكلة الإملاء أو صعوبات التعلم.

6- كتابة الكلمات ذات المهارة المستهدفة في الإملاء المنظور بلون أحمر وبحجم أكبر.

7- إعطاء أوراق عمل تعالج ضعف المهارة في نهاية كل حصة.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة من أدوات الدراسة.

2- اقتصرت الدراسة على مبحث الإملاء.

3- أوصت الدراسة بفتح صفوف خاصة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في تعلم الإملاء.

أوجه الاختلاف:

1- أجريت هذه الدراسة في المجتمع الخليجي في دولة الإمارات بينما أجريت الدراسة الحالية في قطاع غزة بفلسطين.

2- اقتصرت هذه الدراسة على الصفين الأول والثاني الأساسي بينما اقتصرت الدراسة الحالية على الصف السابع الأساسي.

3- دراسة أبو صواوين (1999):

العنوان: "الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة (تشخيصها وأسبابها وعلاجها)".

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

إجراءاتها: قام الباحث باختيار عينة عشوائية من الطلبة عددها (290) طالباً وطالبة مقسمة إلى ثلاث عينات مختلفة من ثلاثة مجتمعات من طلاب الصف التاسع، ثلاث مدارس للذكور وثلاث مدارس للإناث؛ وعينة للمعلمين والمشرفين من نفس أفراد المجتمع الأصلي، بلغت (60) فرداً؛ منهم (57) معلماً ومعلمة للغة العربية و(3) مشرفين.

ثم حلل (580) موضوعاً للتعبير؛ آخر موضوعين كتبهما الطلبة أنفسهم عينة الدراسة.

أدوات الدراسة: صمم الباحث ثلاث أدوات وهي: (أداة لتحليل المضمون – اختبار تشخيصي مقنن – استبانة بأسباب الأخطاء الإملائية) ولقد تأكد من صدقها وثباتها ثم طبقها.

أعد الباحث دروساً نموذجية، لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلبة؛ تضمنت الأهداف السلوكية، والمحتوى، والوسائل، والإجراءات التعليمية التعلمية، والتقويم.

النتائج: شيوع الأخطاء الإملائية في أربعة عشر مجالاً من سبعة عشر مجالاً- منها حروف تلفظ ولا تكتب وهمزتا الوصل والقطع – وذلك بزيادة مجالين للطلاب عن الطالبات.

وأظهرت نتائج الاستبانة التي وزعها الباحث أن خمسة مجالات من سبعة تمثل أسباباً مقنعة لشيوع الخطأ الإملائي وهي المجالات الآتية :النظام التعليمي – أسباب أخرى – أسباب تتعلق بالطالب – أسباب تتعلق بالإملاء – التقويم.

التوصيات: الاهتمام بأسس التهجي السليم، والتنويع في استخدام التقنيات الحديثة في تدريس الإملاء، واستخدام الألعاب اللغوية المختلفة؛ لعلاج الضعف الإملائي، وتعميم كتاب للقواعد الإملائية يلتزم به المعلم مع دليل المعلم.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- جرت الدراسة في قطاع غزة.

2- تشخيص مواطن الضعف في الإملاء.
3- الاهتمام بالمهارات الإملائية العليا.

أوجه الاختلاف:

1- منهج هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، بينما يستخدم الباحث المنهج التجريبي.
2- اكتفت هذه الدراسة بتشخيص حالات الضعف الإملائي وأسبابها وعلاجها بينما قام الباحث ببناء برنامج علاجي لعلاج صعوبات الإملاء.

2- دراسة الضامن (1998):

العنوان: " الأخطـــاء اللغوية الشائعة فـــي لغـــة طالبـــات السنة الأولى بكلية العلوم التـــربوية فـــي رام الله".

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

إجراءاتها: اختارت الباحثة عينة تتكون من (45) طالبة من طالبات السنة الأولى بكلية العلوم التربوية - (22) طالبة تخصص لغة عربية و(23) طالبة تخصص تربية مهنية.

كشفت الباحثة عن أخطاء الطالبات اللغوية من خلال كتابة الطالبات لثلاثة موضوعات على مدى ثلاثة أسابيع، وبمعدل موضوع أسبوعياً؛ موضوعان من نوع التعبير الحر، والموضوع الثالث مقيداً، وهو نثر أبيات قصيدة المتنبي وصف "وقعة الحدث". ثم صححت الباحثة الأوراق وأعادتها للطالبات ليعرفن أخطاءهن.

ثم أعدت الباحثة اختباراً نهائياً لمعرفة مدى استمرار وجود الأخطاء اللغوية الشائعة، وقامت بتصحيح الأخطاء وتصنيفها وفقاً للأبواب النحوية التي تنتمي إليها، ووفقاً للمباحث الإملائية، ثم استخرجت النسبة المئوية لشيوع الأخطاء اللغوية في الاختبار النهائي.

النتائج: شيوع الأخطاء الإملائية في موضوعات: الهمزة المتوسطة، وهمزة القطع، وإهمال نقطتي التاء المربوطة. وكذلك شيوع الخطأ النحوي في مواضيع مختلفة. وعزت الباحثة الأخطاء إلى: طريقة التدريس – ازدواجية اللغة العربية – أخطاء بسبب الترجمة.

التوصيات: ضرورة إرشاد معلمي المرحلة الأساسية إلى حصر الأخطاء الشائعة لدى تلاميذهم. وإعداد المعلم القادر على استخدام اللغة العربية السليمة في مختلف المواد، ضرورة ضبط النصوص في الكتب المدرسية، والاهتمام بالنشاطات اللغوية المرافقة للمنهاج، مثل الصحف المدرسية، والمسرح المدرسي.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- كانت عينة الدراسة من الطلاب الفلسطينيين.

2- أوصت الدراسة بإعداد المعلم القادر على استخدام اللغة العربية وتوظيفها.

3- استخدمت الباحثة اختباراً تشخيصياً واختباراً تحصيلياً له نفس الصورة.

أوجه الاختلاف:

1- استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج البنائي التجريبي.

2- اقتصرت عينة الدراسة على الطالبات الإناث فقط.

3- دراسة الدهماني وعوض (1998):

العنوان: "الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها".

المنهج: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

الإجراءات: اختار الباحثان عينة عشوائية قوامها (870) تلميذاً من المدارس الحكومية بمنطقة مكة المكرمة، من (29) مدرسة؛ تشتمل على الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط.

كما اختار عينة عشوائية تتكون من (855) ورقة؛ بواقع (285) ورقة من كل صف تمثل كتابات التلاميذ. ثم قاما بتحديد الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ من خلال تطبيق قطعة إملائية على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني. ولمعرفة العلاقة بين الأخطاء الإملائية والقواعد الإملائية المقررة على التلاميذ اتخذت الدراسة القواعد الإملائية محكاً للمقابلة، والمقارنة، والاستقراء.

النتائج: ارتفاع النسبة المئوية للأخطاء الإملائية وانخفاض مستوى الأداء الإملائي لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وانخفاض نسبة الأخطاء الإملائية كلما انتقل التلاميذ لصف دراسي أعلى.

التوصيات: التركيز على تدريس الإملاء وفق الطريقة الوقائية، وضرورة وجود كتاب للإملاء في الصفوف الدراسية جميعها، وربط تدريس الإملاء بباقي فروع اللغة العربية.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اقتصرت الدراسة على مبحث الإملاء فقط.

2- تم تحديد الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ من خلال تطبيق قطعة إملائية على عينة الدراسة.

3- اتخذت أداة الدراسة القواعد الإملائية محكاً لتحليل النتائج ومقارنتها واستقرائها.

أوجه الاختلاف:

1- اقتصرت العينة في هذه الدراسة على التلاميذ البنين فقط ، بينما كانت العينة في الدراسة الحالية من البنين والبنات.

2- استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج البنائي التجريبي.

4- **دراسة سعيد (1997):**

العنوان: "تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، الخامس، السادس) في المملكة العربية السعودية".

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الإجراءات: قام الباحث بتحليل منهج الإملاء للصفوف الابتدائية العليا. كما قام بإعداد اختبار تشخيصي؛ لقياس مستوى الأداء الإملائي، على عينة الدراسة التي تكونت من (540) تلميذاً يمثلون تلاميذ الصفوف العليا في المملكة العربية السعودية ومن بيئات اجتماعية وجغرافية مختلفة (الرياض، عسير، المدينة المنورة)، حيث اختار (180) تلميذاً من كل منطقة تعليمية، مقسمين إلى (60) تلميذاً من كل صف دراسي.

النتائج: تدني مستوى الأداء الإملائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل عام. ووجود فروق في الأداء الإملائي لدى أفراد العينة تعزى إلى اختلاف المناطق. ووجود عوامل عديدة تؤدي إلى الضعف الإملائي وهي: (طبيعة اللغة وخصائصها – المعلمين – طرائق التدريس – التلاميذ – الإدارة المدرسية – نظام التعليم).

التوصيات: ضرورة وجود كتاب مدرسي لمادة الإملاء، رفع المستوى اللغوي لمعلمي المرحلة الابتدائية، إعادة النظر في موضوعات الإملاء المقررة.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اقتصرت الدراسة على تقويم مبحث الإملاء.

2- قام الباحث بتحليل مبحث الإملاء لتلاميذ عينة الدراسة.

3- أوصت الدراسة بضرورة رفع المستوى اللغوي لمعلمي المرحلة الابتدائية.

أوجه الاختلاف:

1- هذه الدراسة اتخذت عينتها من صفوف الرابع والخامس والسادس بينما الدراسة الحالية اقتصرت على طلبة الصف السابع الأساسي.

2- قارنت الدراسة بين أداء التلاميذ حسب متغير المنطقة الجغرافية، بينما قارنت الدراسة الحالية بين أداء الطلبة حسب متغير الجنس والطريقة.

5- دراسة سيد (1996):

العنوان: "أثر الكفاءة في القراءة على الكفاءة في رسم التهجي".

المنهج: اعتمد الباحث المنهج التجريبي.

الإجراءات: أعد الباحث اختبارين في القراءة (أ،ب)، واختباراً ثالثاً في الرسم الهجائي (ج)،وذلك لقياس العلاقة بين اختباري القراءة (أ، ب) مجتمعين مرة ومنفردين مرة أخرى، وبين الاختبار الثالث (ج) الخاص بالرسم الهجائي؛ ثم طبق اختباري القراءة واختبار الرسم الهجائي على عينة الدراسة والتي بلغت (500) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في محافظة بني سويف في المناطق الحضرية والريفية؛ ودلت الإحصاءات أن الذين ارتقوا إلى مستوى الكفاءة (354) تلميذاً، وكان قد حدد درجة الكفاءة من (60%) إلى (100%) وذلك في أربع وعشرين مدرسة.

النتائج: وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة في القدرة على القراءة ومهاراتها، وبين الكفاءة في رسم التهجي، وأن التأثير متبادل بين الكفاءة في القراءة والكفاءة في الكتابة.

التوصيات: ضرورة التركيز على التكامل بين القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية والاستفادة منها، وتدريب معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على ذلك.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1 - استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

2- أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على طرق تدريس مختلف المباحث.

3- اختار الباحث عينته من البنين والبنات.

أوجه الاختلاف:

1- قاس الباحث العلاقة بين المستوى القرائي ومستوى الكتابة لدى التلاميذ، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على مبحث الإملاء والصعوبات التي تؤثر في إتقان مهاراته.

2- أوصت الدراسة بضرورة التركيز على التكامل بين القراءة والكتابة، بينما أوصت الدراسة الحالية بضرورة التكامل بين جميع مباحث اللغة العربية وجميع المواد الدراسية.

6- دراسة ناصر (1993)

العنوان: "الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات بعض تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين".

المنهج: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

الإجراءات: اختار الباحث عينة الدراسة من أربع مدارس، مدرستان للبنين ومدرستان للبنات، منها مدرسة للبنين ومدرسة للبنات في المدينة ومدرسة للبنين ومدرسة للبنات في القرية واختار (60) كراسة من كل مدرسة خمس عشرة كراسة إملائية بطريقة عشوائية؛ وذلك للتعرف على طبيعة الأخطاء الإملائية الشائعة ونوعيتها من خلال كراسات التلاميذ، وطبق الباحث استبانة على عينة عشوائية من أربعين مدرساً ومدرسة من مدرسي المرحلة الابتدائية
للتعرف على أخطاء التلاميذ الإملائية الشائعة من خلال آراء المعلمين.

النتائج: شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ وتتركز في إبدال حرف بحرف آخر قريب منه في المخرج. وتدني درجات التلاميذ في الإملاء الوقائي والاختباري.

تتركز الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات التلاميذ من وجهة نظر المعلمين في الهمزة بمواضعها الثلاث، والتاء المربوطة والمفتوحة، والألف اللينة واللام الشمسية.
وتعزو الدراسة أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة إلى: طريقة التدريس، والمعلم، والتلميذ، وخصائص اللغة، والإدارة المدرسية.
التوصيات: ضرورة وضع استراتيجية وخريطة مفصلة لكيفية تحقيق الأهداف الكتابية في القواعد الإملائية، ومشاركة التلاميذ في الأنشطة الكتابية.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدم الباحث إستبانة عرضها على المعلمين للتعرف على أخطاء التلاميذ.
2- اختار الباحث عينة الدراسة من البنين والبنات.
3- تشخيص مواطن الضعف في الإملاء.

أوجه الاختلاف:

1- طبقت الدراسة في دولة البحرين، بينما طبقت الدراسة الحالية في غزة.
2- عينة الدراسة من تلاميذ الصف السادس، بينما عينة الدراسة الحالية من تلاميذ الصف السابع الأساسي.

7- دراسة غزالة (1993):

العنوان: "ظاهرة انخفاض المستوى اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر – أسبابها وعلاجها".
المنهج: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.
الإجراءات: اختار الباحث عينة عشوائية من معلمي ومديري المعاهد الابتدائية في الأزهر، مقسمين إلى (137) معلماً ومديراً منهم (86) معلماً و(51) ناظراً ممن يدرسون ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر، وكذلك أعد استبياناً لمعرفة أسباب انخفاض مستوى التلاميذ في المهارات الأساسية للغة العربية، خاصة مهارتي القراءة والكتابة، من وجهة نظر مدرسي ونظار المعاهد الابتدائية الأزهرية، معتبراً نسبة أكثر من (60%) معياراً لانخفاض مستوى التلاميذ في هذا البند.

النتائج: أظهرت النتائج انخفاض المستوى اللغوي للتلاميذ في التعليم الابتدائي الأزهري، للأسباب الآتية على الترتيب: عدم وضوح أهداف التعليم الابتدائي لدى المدرسين، وعدم وجود المدرس الكفء، ونظم الامتحانات المطبقة والمعتمدة على الحفظ، النقل الآلي للتلاميذ، وعدم توفر الوسائل التعليمية، وعدم وضوح أهداف المنهج لدى المعلمين.

التوصيات: ضرورة العناية بالتدريب أثناء الخدمة، وضرورة توفير إمكانات مادية أكبر للمعاهد الابتدائية، والالتزام بحد للكثافة داخل الفصول لا يزيد عن ثلاثين تلميذاً، ضرورة مشاركة أولياء الأمور في متابعة التلميذ.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- الاهتمام بدراسة الكتابة الصحيحة.

2- أوصى الباحث بضرورة التدريب أثناء الخدمة.

3- أعد الباحث استبياناً وطبقه على عينة من المعلمين والنظار والموجهين.

أوجه الاختلاف:

1- أجريت الدراسة في جمهورية مصر العربية بينما أجريت الدراسة الحالية في قطاع غزة.

2- اهتمت الدراسة بمشكلات القراءة والكتابة، بينما اقتصرت هذه الدراسة على الإملاء فقط.

8- دراسة رسلان (1990):

العنوان: "تحديد الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة لدى طلاب جامعة السلطان قابوس".

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الإجراءات: اختار الباحث عينة عشوائية من طلاب جامعة السلطان قابوس، وقام بتحليل المحتوى للأخطاء الإملائية والنحوية، من خلال أربعين كراسة خاصة بإجابات الطلاب في مادة (عمان والحضارة الإسلامية)؛ مقسمة إلى عشرين من الكليات العلمية وعشرين من الكليات الأدبية. وبذلك وضع قائمة بالأخطاء الإملائية والنحوية التي أظهرتها النتائج، ثم جمع مئة كراسة من التخصصين السابقين وصنف الأخطاء حسب تكرارها، ثم قام ببناء اختبار تشخيصي في الإملاء والنحو، وطبقه على عينة مكونة من (62) طالباً وطالبة، من الكليات الأدبية والعلمية نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، ثم قام بتصنيف هذه الأخطاء وحساب تكراراتها وفقاً للتخصص والنوع.

النتائج: أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى طلاب الجامعة كانت على الترتيب: عدم التمييز بين همزة القطع وألف الوصل رسماً، زيادة حرف أو نقصه، رسم الهمزة، إبدال حرف بحرف، الخطأ في حالات إثبات أو حذف همزة ابن وابنة ، عدم التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، عدم التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسب الأخطاء الإملائية بين الذكور والإناث ولا بين طلاب الكليات الأدبية وطلاب الكليات العلمية.

التوصيات: ضرورة التركيز على بعض المباحث الإملائية والنحوية الأساسية، التركيز على التدريبات اللغوية المكثفة وتخصيص كراسة مستقلة لذلك.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اهتمت الدراسة بمشكلات الأخطاء الإملائية.
2- بناء اختبار تشخيصي في الإملاء.
3- أوصت الدراسة بضرورة التركيز على التدريبات اللغوية.

أوجه الاختلاف:

1- عينة الدراسة كانت من طلاب الجامعة بينما الدراسة الحالية كانت العينة من طلاب الصف السابع الأساسي.
2- استخدم الباحث أداة تحليل المحتوى للأخطاء الإملائية والنحوية من كراسات الطلاب بينما تعرفت الدراسة الحالية على أخطاء الطلاب من خلال تحليل محتوى اختبار إملائي.

9- دراسة عليان (1989):

العنوان: "تقويم الأداء الإملائي لطلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا".

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء الإملائي لطلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا في الأردن، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق في الأداء على المهارات الإملائية، تعزى إلى الجنس أو المستويات التعليمية.

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الإجراءات: تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة صفوف المرحلة الابتدائية العليا (الرابع، والخامس، والسادس) في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بعمان، موزعين بالتساوي على الجنسين في صفوف الدراسة الثلاثة، بواقع (200) طالب وطالبة من كل صف، بحيث،اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث اختباراً تشخيصياً للأداء الإملائي وفق منهاج اللغة العربية للمرحلة الإلزامية، ومنهاج اللغة العربية الموحد في القطرين الأردني والسوري للمرحلة الابتدائية، معتمداً فيه على الجمل، وتم تقسيم المحتوى إلى تسعة مجالات رئيسة، بحيث كونت مصفوفة من ثمان وعشرين مهارة إملائية موزعة حسب المستويات التعليمية الثلاثة؛ وقياس المهارات الإملائية في هذه المستويات الثلاث.

النتائج: أسباب الضعف في الأداء الإملائي تعزى إلى طريقة التدريس الشائعة، والقائمة على الأسلوب التلقيني، وإهمال مادة الإملاء وقلة تدريب الطلبة على المهارات الإملائية التي يشيع فيها الخطأ.

تدني الأداء الإملائي في مهارات التاء المربوطة، ثم همزة الوصل في درج الكلام، يليها همزة القطع المتوسطة، وحذف الألف من ما الاستفهامية المسبوقة بحرف جر.

هناك فروق في الأداء الإملائي على الاختبار بين الصفوف (الرابع ، والخامس، والسادس) لصالح ارتفاع المستوى التعليمي.

وأن هناك فروقاً ذات دلالة بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وعدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والمستوى التعليمي، وأن الفروق بين الجنسين لم تتغير بتغير المستوى التعليمي.

التوصيات: أوصت الدراسة بالقيام بدراسات؛ للتعرف إلى أسباب هذا الضعف، ولتطوير برامج علاجية، وإعادة النظر في منهاج الإملاء المقرر، والتنويع في طرائق تدريس الإملاء، ومراعاة أسس التهجي السليم في تدريسه، واهتمام جميع المعلمين بتصحيح الأخطاء الإملائية.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدم الباحث اختباراً تشخيصياً للأداء الإملائي.

2- اتخذ الباحث عينة الدراسة من الذكور والإناث.

3- أوصت الدراسة بضرورة التنويع في طرائق التدريس

أوجه الاختلاف:

1- استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج البنائي التجريبي.

2- اتخذت الدراسة عينتها من الصفوف الرابع والخامس والسادس، بينما كانت عينة الدراسة الحالية من طلبة الصف السابع الأساسي.

10- دراسة شحاتة (1978):

العنوان: "الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية – تشخيصها وعلاجها".

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في مصر.

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

الإجراءات: قام الباحث بتحليل محتوى الأخطاء الإملائية من خلال كتابات (1100) تلميذ وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف الأول الإعدادي، بواقع (100) تلميذ وتلميذة للصف الثالث الابتدائي، ومثلهم للصف الأول الإعدادي ، وبواقع (300) تلميذ وتلميذة لكل صف من الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، بحيث روعي في اختيارهم تمثيل المستويات الاقتصادية، والاجتماعية، والجنس، والمستويات العقلية المختلفة – وقام بفحص كراسات الإملاء باعتبارها كتابة مقيدة، وكراسات الإنشاء، وكراسات المواد المختلفة باعتبارها كتابة موجهة، محددا الخطأ الإملائي الشائع بنسبة 25% فأكثر، ولتحديد أسباب الأخطاء الإملائية؛ قام الباحث بإجراء مقابلة مع ثلاثين معلماً ومعلمة ممن يدرسون الصفوف عينة الدراسة، وعشرة من موجهي التعليم الابتدائي.

النتائج: هناك علاقة بين أخطاء التلاميذ ومقررات الإملاء، حيث ظهرت بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية، وهي : مصطلحات المواد الدراسية، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، التي يجب أن تزاد اصطلاحا، والكلمات التي توصل بما بعدها.

التوصيات: ضرورة ربط دروس الإملاء بفروع اللغة العربية، وبالمواد الدراسية، ومراعاة النطق السليم للحروف في درس الإملاء، وتصويب أخطاء التلاميذ مباشرة في حصص الإملاء، وضرورة وجود كتاب لقواعد الإملاء يلتزم به المعلم والمتعلم.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اشتملت عينة الدراسة على طلبة الصف السابع الأساسي.
2- راعت الدراسة عامل الجنس كمتغير.
3- أوصت الدراسة بضرورة تصويب أخطاء التلاميذ مباشرة.

أوجه الاختلاف:

1- استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج البنائي التجريبي.
2- استخدمت هذه الدراسة عينة طبقية، بينما استخدمت الدراسة الحالية عينة قصدية.

التعقيب على دراسات المحور الأول:

الـــدراسات الـــتي بحثت فـــي مهارات الإمـــلاء بشكل عام:

في ضوء العرض السابق لدراسات المحور الأول وجد الباحث أن أهم النقاط التي استخلصها من تحليل هذه الدراسات من حيث الأهداف والمنهج والعينة والأدوات المستخدمة وأهم النتائج والتوصيات وعلاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

أولاً: الأهداف

هدفت هذه الدراسات إلى تعرف مواطن الضعف في مبحث الإملاء والتعرف على الأخطاء الشائعة لدى الطلبة ومدى انتشارها.

دراسات (حلس،2004) و(الصوافي،2002) و(أبوصواوين،1999) و(الضامن،1998) و(الدهماني وعوض،1998) و(ناصر،1993) و(رسلان،1990) و(شحاتة،1978) حاولت التعرف على الأخطاء الشائعة ونسبتها وتشخيصها وطريقة علاجها.

بينما دراسات (سعيد،1997) و(عليان،1989) و(غزالة،1993) حاولت تقويم الأداء الإملائي لدى الطلبة.

أما دراسة (سعيد،1996) فقد حاولت دراسة العلاقة بين القراءة والإملاء.

والملاحظ أن هذه الدراسات اكتفت بتشخيص حالة الواقع الإملائي لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية ومقترحات للتغلب عليها بينما قامت هذه الدراسة بالتعرف على صعوبات التعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي وبناء منهج لعلاجها.

ثانياً: العينات

تناولت الدراسات السابقة عينات مختلفة من حيث الجنس والمرحلة التعليمية فنلاحظ أن جميع الدراسات التي قامت في المجتمع السعودي كانت دراسات ذكورية اقتصرت على عينة من الذكور فقط وذلك لطبيعة المجتمع السعودي المحافظ.

بينما دراسة (حلس،2004) اختارت عينتها من مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين ومدارس وزارة التربية والتعليم مما اتاح للدراسة المسحية فرصة استغراق المجتمع التعليمي بجناحيه مما اعطى صدقاً وواقعية للنتائج الإحصائية.

وكانت عينة (الصوافي،2002) من البنين والبنات في مجتمع الإمارات بينما دراسة (أبو صواوين،1999) اختارت العينة من ثلاثة مجتمعات ومن الذكور والإناث للصف التاسع بينما كانت عينة (الدهماني وعوض،1998) و(سعيد،1997) من المرحلة الابتدائية وعينة (الضامن،1998) و(رسلان،1990) من المرحلة الجامعية.

وعينة (غزالة،1993) من المعلمين ونظار المدارس. وكانت عينة (ناصر،1993) من البنين والبنات ومن مجتمع القرية ومجتمع المدينة.

ثالثاً: المنهج

استخدمت دراسات هذا المحور المنهج الوصفي لأنها تشخص الحالة ومنها دراسة (حلس،2004) و(أبو صواوين،1999) و(سعيد،1997) بينما استخدمت دراسة (سيد، 1996) المنهج التجريبي لأنه يتناسب مع الدراسة وأهدافها.

رابعاً: الأدوات

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات تبعاً للهدف من الدراسة وموضوعها فمنهم من استخدم أداة واحدة وهي الاستبانة مثل (الصوافي،2002) و(غزالة،1993) ومنهم من استخدم أداتين هما تحليل المحتوى والاختبار التشخيصي مثل (الضامن،1998) و(الدهماني وعوض،1998) و(سعيد،1997) بينما استخدمت دراسة (أبو صواوين،1999) ثلاث أدوات هي تحليل المضمون والاختبار التشخيصي والاستبانة، واستخدمت دراسة (حلس،2004) المقابلة وبطاقة الملاحظة والاختبار التشخيصي.

خامساً: النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسات جميعاً وجود ضعف في الإملاء لدى الطلبة، وشيوع الأخطاء الإملائية، وأوصت بالاهتمام بتدريس الإملاء، وطرائق، وأساليب تدريسه، وإعداد المعلم جيداً، وتدريبه أثناء الخدمة، وعمل كتاب للإملاء، ومن هذه الدراسات (أبوصواوين، 1999) و(شحاتة، 1987) و(سعيد،1997). بينما أظهرت نتائج دراسة (حلس،2004) أن 29.27% من كتابات الطلبة في الاختبار التشخيصي لا تقرأ لكامل القطعة!

وأوصت دراسة (الصوافي،2002) بفتح صفوف للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم وبأهمية تصويب الخطأ الإملائي مباشرة.

- **المحور الثاني:**

الدراسات التي بحثت في صعوبات تعلم الإملاء:

لم يعثر الباحث على أية دراسة سابقة بحثت في صعوبات تعلم مبحث الإملاء فقط، وبناء برنامج لعلاج تلك الصعوبات – على حد علم الباحث – عدا دراسة واحدة هي دراسة (كنعان،1986)، ولكن وجد دراسات عن صعوبات التعلم، وخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أو دراسات تناولت صعوبات تعلم اللغة العربية بجميع فروعها، أو مع مواد أخرى مثل الحساب. ولذلك تعد هذه الدراسة - على حد علم الباحث واطلاعه – هي من الدراسات النادرة في الأدب التربوي التي تهتم بصعوبات تعلم الإملاء، وبناء برنامج مستقل لعلاج تلك الصعوبات.

1- دراسة السرطاوي (1995):

العنوان: "خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم" في المملكة العربية السعودية.

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأكثر هذه الخصائص شيوعاً من وجهة نظر المعلمين.

الإجراءات: تكونت عينة الدراسة من (549) طالباً في المرحلة الابتدائية، منهم (333) طالباً من ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات ومن (216) طالباً عادياً.

استخدم الباحث أداة في تطوير دراسته المشتملة على (57) سلوكاً تم تصنيفها وتجميعها ضمن أربعة أبعاد رئيسة تمثلت في الاضطرابات السلوكية والخصائص الأكاديمية والاضطرابات الإدراكية.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن جميع السلوكيات التي تشير إلى صعوبات أكاديمية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مرتفعة، وكان أهمها حاجتهم لوقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائهم، والصعوبة في إجراء العمليات الحسابية وفي القراءة وبطء في إنجاز العمل وحاجتهم إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم وصعوبة تطبيق ما تعلموه ونقص في القدرة على التمييز وعلى الاستماع مع عدم فهم ما يسمعونه.

التوصيات: أوصى الباحث بتطوير الأداة المستخدمة في الدراسة كمقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة؛ ليستخدم من قبل المعلمين في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اهتمت الدراسة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم.

2- تكونت عينة الدراسة من مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية (ولكن الباحث هنا لم يستخدمها لغرض التجريب، ولكن لغرض المقارنة، فكان سلوك طلاب المجموعة الضابطة هو المعيار الذي يحدد من خلاله درجة سلوك طلاب المجموعة التجريبية).

3- أظهرت النتائج وجود صعوبات أكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أوجه الاختلاف:

1- اقتصرت هذه الدراسة على تحديد خصائص سلوك الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على صعوبات تعلم الإملاء.

2- اختارت هذه الدراسة عينتها من الذكور فقط، بينما اختارت الدراسة الحالية العينة من الذكور والإناث

2- دراسة رضوان (1992):

العنوان: "برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة، والكتابة، والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، وتحديد أهم العوامل المرتبطة بهذه الصعوبات، وتشخيصها، وتصميم برنامج لعلاج هذه الصعوبات، وتطبيق البرنامج التدريبي المقترح على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

المنهج: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي.

الإجراءات: اشتملت عينة الدراسة على:

1- (70) معلماً من معلمي اللغة العربية والرياضيات للصف الرابع الابتدائي.

2- (30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع في بعض مدارس الحلقة الابتدائية للتعليم الأساسي بمدينة الإسكندرية.

وقد طبقت الدراسة الأدوات الآتية:

استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، اختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء، اختبارات تحصيلية في القراءة، والكتابة، والرياضيات اتبعت فيه أسلوب التدريس الفردي الاستشاري.

وكانت أهم نتائج الدراسة أنه يوجد عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة، والكتابة، والرياضيات أهمها: الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، والمنهاج المدرسي، وطبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اهتمت الدراسة بصعوبات التعلم.

2- هدفت الدراسة لبناء برنامج لعلاج صعوبات التعلم.

3- استهدفت الدراسة طلبة المرحلة الأساسية.

أوجه الاختلاف:

1- اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على المنهج البنائي التجريبي.

2- اعتمدت هذه الدراسة في تطبيق البرنامج الأسلوب الفردي الاستشاري، بينما اعتمدت الدراسة الحالية طريقة تجزئة الهدف العام إلى أهداف سلوكية وتحليل المهارات، وتناول كل مهارة على حدة، وتوظيف عدة طرائق، وأساليب تدريس.

3- دراسة عواد (1992):

العنوان: "مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

المنهج: استخدم الباحث المنهج البنائي التجريبي.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تعرف أهم صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة العربية وتقديم برنامج تدريبي لعلاج تلك الصعوبات.

الإجراءات: اختار الباحث عينة الدراسة من (30) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية وجعل (15) طالباً منهم مجموعة تجريبية و(15) طالباً مجموعة ضابطة.

واستخدم الباحث أدوات الدراسة التالية: استبيان لتشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ثم استفتاء الشخصية للمرحلة الأولى من إعداد (كتل)؛ ثم اختبار الذكاء المصور من إعداد (أحمد زكي صالح)؛ ثم طبق برنامجاً تدريبياً مقترحاً لعلاج صعوبات التعلم في اللغة العربية.

النتائج: توجد صعوبات تعلم كبيرة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعبير ، والقراءة، والفهم.

أظهرت النتائج فعالية البرنامج المقترح وصلاحيته للتطبيق.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدمت الدراسة المنهج البنائي التجريبي.

2- هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي للتغلب على صعوبات الإملاء.

3- استخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة لتشخيص صعوبات التعلم.

أوجه الاختلاف:

1- اشتملت هذه الدراسة على صعوبات التعلم في اللغة العربية، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على صعوبات التعلم في مبحث الإملاء فقط.

2- استخدمت الدراسة اختبار الذكاء المصور كأداة من أدوات الدراسة، بينما استخدمت الدراسة الحالية اختباراً إملائياً كأداة من أدوات الدراسة.

3- دراسة خير الزراد (1991):

العنوان: "صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة".

المنهج: الوصفي التحليلي.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وتحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية في اللغة العربية والحساب، ومعرفة ما إذا كانت هذه الصعوبات تختلف باختلاف المستويات الدراسية واختلاف الجنس.

الإجراءات: تكونت عينة الدراسة من (67) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا.

وتمثلت أدوات الدراسة في دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم والاستفادة من كشوف درجات التلاميذ في اللغة العربية والحساب والبطاقة المدرسية والسجل الصحي ثم طبق اختبارين مصورين للذكاء العام.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم بلغت (15.64%) من الذكور و(11.28%) من الإناث؛ وأن نسبة صعوبات التعلم تختلف باختلاف الصف الدراسي وأن الصعوبات المتعلقة باللغة والكلام تأتي في مقدمة

الصعوبات النمائية وبالنسبة للصعوبات الأكاديمية جاءت الصعوبات المتعلقة بالحساب في المرتبة الأولى من حيث الحجم والأهمية ثم صعوبات التعبير ثم الكتابة ثم القراءة.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اهتمت هذه الدراسة بصعوبات التعلم.
2- تكونت عينة الدراسة من البنين والبنات.
3- كان أحد اهتمامات الدراسة مبحث الإملاء.

أوجه الاختلاف:

1- أجريت هذه الدراسة في دولة الإمارات العربية المتحدة، بينما أجريت الدراسة الحالية في قطاع غزة بفلسطين.
2- شملت هذه الدراسة صعوبات التعلم في اللغة العربية والحساب، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على صعوبات التعلم في مبحث الإملاء فقط.

4- دراسة إسماعيل (1990):

العنوان: "التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية".

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الإجراءات: اختار الباحث عينة عشوائية مكونه من (138) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول المتوسط من سبع مدارس متوسطة في المدينة المنورة، راعى الباحث في اختيارها تباعدها، وتمثيلها للبيئات الاجتماعية والجغرافية المختلفة، ثم صمم أربعة اختبارات تحصيلية، في المهارات اللغوية (التعبير، والإملاء، والقراءة، والقواعد النحوية)، وطبقها على عينة الدراسة، ثم طبق على العينة اختباراً للإملاء عبارة عن موضوعات من مقرر الإملاء.

النتائج: وجود ضعف واضح في: التعبير الشفهي ثم الإملاء ثم النحو ثم القراءة، وتمثلت مواطن الضعف في الإملاء في الهمزة والحروف التي تنطق ولا تكتب.

وعزت الدراسة هذه الصعوبات إلى أسباب عديدة منها: المعلم، وكثرة أعداد التلاميذ، وكثرة عدد الحصص الأسبوعية.

التوصيات: ضرورة إطلاع معلم اللغة العربية على أهداف تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة التي يدرس فيها، وأهمية ربط فروع اللغة العربية ببعضها، وضرورة استخدام أسلوب التقويم الشامل والمستمر للتلاميذ، والإكثار من تدريبات التلاميذ اللغوية عن طريق الأنشطة المختلفة.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اتخذت هذه الدراسة عينة البحث من طلاب الصف السابع الأساسي.
2- طبق الباحث اختباراً للإملاء.
3- أوصت هذه الدراسة بضرورة أسلوب التقويم الشامل والمستمر للتلاميذ والإكثار من التدريبات اللغوية.

أوجه الاختلاف:

1- استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج البنائي التجريبي.
2- تمثلت أداة الدراسة في أربعة اختبارات تحصيلية في (التعبير، والإملاء، والقراءة، والقواعد النحوية)، بينما استخدمت الدراسة الحالية اختباراً إملائياً.

5- دراسة إبراهيم (1988):

العنوان: "مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " في مصر.

المنهج: استخدم الباحث المنهج البنائي التجريبي.

الإجراءات: تكونت عينة الدراسة من (254) طالباً من الصف الخامس الابتدائي بمدارس محافظة القليوبية مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان لتشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية واشتمل الاستبيان التشخيصي على أربعة أبعاد أساسية، تمثل الصعوبات المختلفة التي تم حصرها لدى التلاميذ وهي صعوبات: (القراءة – الكتابة – الفهم – التعبير).

النتائج: وجود صعوبات تعلم كبيرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعبير والكتابة والفهم.

وكان الاستيعاب هو أكثر الصعوبات شيوعاً بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في اللغة العربية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدلل على نجاح البرنامج التدريبي لعلاج تلك الصعوبات.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدمت الدراسة المنهج البنائي التجريبي.
2- هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تجريبي.
3- استخدمت هذه الدراسة الاستبيان كأحد أدوات الدراسة.

أوجه الاختلاف:

1- عينة هذه الدراسة من طلاب الصف الخامس الأساسي، بينما عينة الدراسة الحالية من طلاب الصف السابع.
2- حاولت هذه الدراسة بناء برنامج لعلاج صعوبات القراءة والكتابة والفهم والتعبير، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على بناء برنامج لعلاج صعوبات تعلم الإملاء فقط.

6- دراسة عبد ربِّ النبي (1988):

العنوان: "العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية كما يدركها تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" في مصر.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل النفسية التي ترتبط بصعوبات تعلم اللغة العربية من وجهة نظر تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

الإجراءات: استخدم الباحث ثلاث أدوات هي: اختبار القدرة اللغوية وهو أحد أقسام اختبار القدرات الفعلية الأولية لقياس مستوى هذه القدرات عينة البحث. وأعد الباحث استبانة للعوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية. ثم طبق اختبار الذكاء المصور.

وكانت عينة الدراسة تتكون من (328) طالباً وطالبة من طلاب الصف التاسع الأساسي من مدارس محافظة الفيوم بمصر.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن العوامل النفسية الأكثر ارتباطاً بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى ذوي صعوبات التعلم تمثلت في الشعور بالضعف في القراءة والكتابة وبعض الجوانب الوجدانية – المعرفية المتعلقة بالنحو خاصة وبمادة اللغة العربية عامة، ثم عدم الثقة بالنفس وعدم التواصل مع المدرس والعجز في الأداء.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اهتمت هذه الدراسة بصعوبات التعلم.
2- استخدمت هذه الدراسة الاستبانة كأداة من أدوات الدراسة.
3- اختار الباحث عينة الدراسة من الذكور والإناث.

أوجه الاختلاف:

1- طبقت هذه الدراسة اختبار الذكاء المصور كأداة من أدوات الدراسة، بينما طبقت الدراسة الحالية اختباراً إملائياً كأداة من أدوات الدراسة.
2- تناولت هذه الدراسة صعوبات تعلم اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، بينما ركزت الدراسة الحالية على صعوبات مبحث الإملاء فقط للصف السابع الأساسي.

7- دراسة كنعان (1986):

العنوان: "الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في دمشق"

الأهداف: تشخيص الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الأولى الإعدادية في الإملاء.

المنهج: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

الإجراءات: صمم الباحث اختباراً تشخيصياً لكشف الصعوبات الإملائية التي يواجهها التلاميذ في تعلم الإملاء، وحصر الأخصاء الإملائية. ثم بنى برنامجاً علاجياً في التعلم الذاتي، لتحسين مهارات التلاميذ في الإملاء، ومعالجة الصعوبات التي ظهرت في التشخيص، وطبق استراتيجية التعليم المتقن، وتناول البرنامج وحدات الهمزة بأنواعها، وطبقه على المجموعة التجريبية التي بلغ عددها (142) تلميذاً وتلميذة، بينما تلقت المجموعة الضابطة تعليماً تقليدياً. قام الباحث بقياس فاعلية التدريس بالطريقة المبرمجة بموازنتها مع الطريقة التقليدية وفق اختبارات التحصيل المعدة من الباحث.

قام الباحث بعد تنفيذ البرنامج بقياس اتجاهات التلاميذ نحو الطريقة المبرمجة من خلال الاستفتاء المعد من الباحث.

قاس الباحث أثر الجنس في كلا الطريقتين المبرمجة والتقليدية.

النتائج: وخلُصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- تفوق الطريقة المبرمجة على الطرائق التقليدية المتبعة في تدريس الإملاء.

2- أن الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الأول الأساسي تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم.

3- وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تعلم الإملاء لصالح الإناث.

4- وجود اتجاهات إيجابية للطلاب نحو الطريقة المبرمجة في تعليم الإملاء.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف السابع الأساسي.

2- هدفت الدراسة إلى بناء برنامج علاجي لصعوبات تعلم الإملاء.

3- صممت الدراسة اختباراً تشخيصياً لكشف الصعوبات الإملائية التي يواجهها الطلبة في تعلم الإملاء.

أوجه الاختلاف:

1- أجريت هذه الدراسة في دمشق – سوريا عام 1986م، بينما أجريت الدراسة الحالية في غزة – فلسطين عام 2009م؛ مما يدل على جدية مشكلة البحث وامتداد جذورها التاريخية في المجتمعات العربية.

2- صمم الباحث في هذه الدراسة استفتاءً لاتجاهات التلاميذ نحو الطريقة المبرمجة بعد تنفيذها، بينما بنتْ الدراسة الحالية اختباراً تشخيصياً واختباراً تحصيلياً.

8- دراسة الحليمي (1980):

العنوان: "دراسة ميدانية حول مادة الإملاء في المرحلة الابتدائية".

المنهج: الوصفي التحليلي.

الإجراءات: استخدم الباحث أسلوب المسح الإملائي، وقام بدراسة استطلاعية لكتابات التلاميذ في المرحلة الابتدائية، في دولة الكويت، وقام بجمع (400) كراسة، (200) كراسة منها

للصف الثالث الابتدائي، و(200) كراسة للصف الرابع الابتدائي، مقتصرا على الموضوعين الأخيرين المصححين من كراسات التلاميذ، بحيث أصبح عدد الموضوعات (800) موضوع؛ وذلك بهدف تحديد ظاهرة الضعف الإملائي لدى التلاميذ من واقع كتاباتهم، كما أعد الباحث استبانتين (مقيدة ومفتوحة)، وطبقها على (23) موجهاً و(141) مدرساً اختيروا بطريقة عشوائية من عشر مدارس؛ وذلك بهدف استطلاع آرائهم في تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ.

هذا وقد أجرى الباحث اختباراً إملائياً على (10) فصول من الصف الرابع، اختيروا عشوائيا من (10) مدارس من المرحلة الابتدائية؛ وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة المهارات الإملائية للصف الرابع وأساليب تدريس الإملاء للمرحلة الابتدائية، وللتأكد من وجود ظاهرة الضعف الإملائي.

النتائج: وجود بعض الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثالث والرابع في كتاباتهم، في المهارات الإملائية الأساسية، وفي صحة الكتابة، وأظهرت الدراسة شيوع ظاهرة الضعف في النوع الثاني أكثر منه في النوع الأول.

ومن مظاهر الضعف الإملائي لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع ما يلي: الهمزة في مواضعها الثلاث، و(ال) القمرية والشمسية، والألف اللينة المتطرفة، والتاء المبسوطة والمربوطة.

وأكدت الاستبانة وجود (12) صعوبة إملائية تشيع في الصف الثالث بدرجة عالية عن الصف الرابع، ووجود صعوبتين تشيعان في الصف الرابع عن الصف الثالث، ووجود بعض الصعوبات المشتركة بين الصفين الثالث والرابع.

التوصيات: ضرورة العناية بالإملاء مادة وطريقة، وتوحيد الرسم الإملائي في مراحل التعليم في دولة الكويت، وإعادة النظر في توزيع المهارات الإملائية المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، والاستعانة بأسلوب المسح الإملائي الذي أقرته وزارة التربية، وبنتائجه في تحديد مستويات التلاميذ.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدمت الدراسة استبانتين مغلقة ومفتوحة كأداة من أدوات الدراسة لتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة من وجهة نظر المعلمين.
2- اقتصرت هذه الدراسة على مبحث الإملاء.

3- أوصت هذه الدراسة بضرورة العناية بالإملاء مادة وطريقة.

أوجه الاختلاف:

1- استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج البنائي التجريبي.

2- استخدمت هذه الدراسة الأسلوب المسحي التحليلى للتعرف على الأخطاء الإملائية، بينما استخدمت الدراسة الحالية أداة الاختبار الإملائي.

9- دراسة الحليمي (1980):

العنوان: "دراسة ميدانية حول مادة الإملاء في المرحلة المتوسطة والصف الأول الثانوي".

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الإجراءات: قام الباحث بدراسة استطلاعية لكتابات التلاميذ في المرحلة المتوسطة، للصفوف (الأول، والثاني، والثالث) والصف الأول الثانوي- حيث اختار (10) مدارس بطريقة عشوائية، نصفها من البنين، والنصف الآخر من البنات، وقام بجمع (20) كراسة من كل صف، بحيث أصبح عدد الكراسات (800) كراسة، مقتصراً على الموضوعين الأخيرين المصححين من كراسات الإملاء في المرحلة المتوسطة، وكراسات التعبير في الصف الأول الثانوي، بحيث أصبح عدد الموضوعات (1600) موضوع؛ وذلك بهدف تحديد ظاهرة الضعف الإملائي لدى التلاميذ من واقع كتاباتهم، وأعد الباحث استبانتين (مقيدة ومفتوحة)، وقام بتطبيقهما على عدد من موجهي المرحلة المتوسطة، ومدرسي اللغة العربية في (10) مدارس، اختيرت بطريقة عشوائية، وبلغ عدد استجابات المدرسين (172) استجابة، وعدد الموجهين في المرحلة الثانوية (14) استجابة؛ وذلك لاستطلاع آرائهم في تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ، كما أعد الباحث اختباراً موضوعياً في الإملاء، وطبقه على (265) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط في المدارس عينة الدراسة وعلى عدد مساوٍ من تلاميذ الصف الرابع المتوسط؛ وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة المهارات الإملائية للصف الثاني المتوسط، كما أعد الباحث استفتاء حول المنهج المقترح لمادة الإملاء، وأسلوب تدريسها في المرحلة المتوسطة والصف الأول الثانوي؛ وذلك بهدف تحديد المستوى الملائم لكل مهارة تضمنها المنهج المقترح.

النتائج: وجود بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في كتاباتهم، بعضها يتعلق بالمهارات الإملائية، وتتصدرها الهمزات، ومنها ما يتصل بصحة الكتابة، وتتصدرها إبدالات بعض الحروف من الكلمة، هذا وقد لوحظ أن أخطاء تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى فقط من المرحلة المتوسطة في النوع الثاني (المهارات العامة) تفوق أخطاءهم في النوع الأول (المهارات الإملائية)، في حين لوحظ أن أخطاء تلاميذ الصفين الرابع المتوسط والأول الثانوي في النوع الأول تفوق من حيث العدد أخطاءهم في النوع الثاني.

وكان من أسباب ضعف الأداء الإملائي من وجهة نظر الموجهين والمعلمين عدم وجود منهج في الإملاء، وعدم الاتفاق على رسم موحد لبعض الكلمات مزدوجة الرسم، وعدم استيعاب بعض المدرسين ضوابط الرسم العربي الصحيح.

التوصيات: ضرورة العناية بالإملاء العربي، والتدريب المستمر على المهارات الإملائية والاهتمام بمخارج الحروف، وتزويد المدرسين باختبارات إملائية موحدة مناسبة.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اشتملت عينة هذه الدراسة على طلاب الصف السابع الأساسي.

2- أعد الباحث في هذه الدراسة اختباراً موضوعياً في الإملاء.

3- أوصت الدراسة بضرورة العناية بالإملاء.

أوجه الاختلاف:

1- استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج البنائي التجريبي.

2- استخدمت هذه الدراسة أداة الدراسة الاستطلاعية للتعرف على ظاهرة الضعف الإملائي لدى التلاميذ، بينما استخدمت الدراسة الحالية اختباراً إملائياً للتعرف على صعوبات الإملاء لدى الطلبة.

التعقيب على دراسات المحور الثاني:

الـــدراسات الـــتي بحثت فـــي صعوبات تعلم الإمـــلاء:

أولاً: الأهداف

هدفت الدراسات السابقة إلى تشخيص صعوبات تعلم الإملاء والتعرف على أثر البرامج العلاجية في التغلب على صعوبات تعلم الإملاء وقياس اتجاهات الطلبة نحوها مثل دراسة (كنعان،1986) وكذلك دراسات هدفت للتعرف على صعوبات التعلم في اللغة العربية وخصائص ذوي صعوبات التعلم واقتراحات للتغلب عليها ومنها دراسة: (السرطاوي،1995) و(خير الزراد،1991) هدفت إلى تعرف خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بينما هدفت دراسة (عواد،1992) للتعرف على أهم الصعوبات في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وبناء برنامج تدريبي للتغلب عليها.

ثانياً: العينات

قسمت دراسة (السرطاوي،1995) و(عواد،1992) العينة إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. واختارت دراسة (عواد،1992) و(خير الزراد،1991) و(إبراهيم،1988) العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، بينما اختارت دراسة (عبد رب النبي،1988) العينة من طلبة الصف التاسع.

اختارت دراسة (إسماعيل،1990) عينة عشوائية مكونة من (138) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول المتوسط من سبع مدارس متوسطة في المدينة المنورة، راعى الباحث في اختيارها تباعدها، وتمثيلها للبيئات الاجتماعية والجغرافية المختلفة.

بينما اتفقت دراسة (كنعان،1986) مع الدراسة الحالية حيث كانت عينة الدراسة الحالية من نفس مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي نصفهم من البنين والنصف الآخر من البنات وذلك لتمثل المجتمع تمثيلاً حقيقياً وتم اختيار المعلمين الذين وزعت عليهم الاستبانة من نفس معلمي الصف السابع الأساسي وموجهي تلك المرحلة لأنهم يقفون على حجم ونوع الصعوبات من واقع خبرتهم العملية واحتكاكهم بالطلبة. واستخدمت الدراسات السابقة الأدوات

المختلفة التي تكشف الغرض من الدراسة وتتناسب مع المنهج المتبع وتراعي ظروف المجتمع وحساسياته النفسية وعاداته الاجتماعية.

ثالثاً: المنهج

استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة(السرطاوي، 1995) و(الحليمي،1980) وذلك لأنه يناسب الهدف من الدراسة.
واستخدمت دراسة (عواد،1992) و(إبراهيم،1988) المنهج التجريبي لأنه يتناسب مع بناء البرامج واختبار النتائج التي تتمخض عنها الدراسة، واتبعت دراسة (رضوات،1992) المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي.

رابعاً: الأدوات

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات حسب الإجراءات التي اختارها الباحثون لتتناسب مع الأهداف من الدراسات ومن هذه الدراسات دراسة (عواد،1992) التي استخدمت استبانة واستفتاء الشخصية واختبار الذكاء المصور وبرنامجاً مقترحاً، ودراسة (خير الزراد،1991) والتي استخدمت دليل المعلم واختبارين مصورين للذكاء، بينما استخدمت دراسة (إبراهيم، 1988) استبانة. واستخدمت دراسة (كنعان،1986) اختباراً تشخيصياً لكشف الصعوبات وتصميم برنامج لمعالجة صعوبات تعلم رسم الهمزات بمختلف أنواعها مستخدماً استراتيجية التعليم المتقن.
بينما استخدمت الدراسة الحالية استبانة واختباراً إملائياً واختباراً تشخيصياً وبرنامجاً مقترحاً وأوراق عمل.

النتائج والتوصيات:

أشارت بعض الدراسات إلى زيادة السلوكيات التي تشير إلى وجود صعوبات تعلم مرتفعة واحتياج الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم لوقت أطول للفهم مثل دراسة (السرطاوي،1995) والتي أوصت بتطوير أداة القياس التي اتبعتها لما تتمتع به من صدق وثبات.

بينما أكدت دراسة (عواد،1992) وجود صعوبات تعلم يمكن التغلب عليها من خلال البرنامج الذي اقترحه. وأكدت دراسة (خير الزراد،1991) أن الصعوبات المتعلقة باللغة والكلام تأتي في مقدمة الصعوبات النمائية.

وأكدت دراسة (رضوان،1992) أن الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، والمنهاج المدرسي، وطبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ هي أهم العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم ولا سيما صعوبات تعلم الإملاء.

بينما أكدت دراسة (كنعان،1986) أن الصعوبات الإملائية التي تواجه الطلبة تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم.

وأوصت الدراسة الحالية بضرورة تجزئة المادة العلمية وترتيبها للوصول إلى الفهم والتركيز على التدريبات العملية.

- **المحور الثالث:**

الـــدراسات الـــتي بحثت فـــي بناء منهاج لتعليم الإمـــلاء:

1- دراسة وادي (2008):

العنوان: "خطة علاجية مقترحة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمدارس محافظات غزة".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى اقتراح خطة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة.

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الإجراءات: اختار الباحث عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي تكونت من (482) تلميذاً وتلميذة موزعين بالتساوي بين مجموعة من المدارس الحكومية ومن مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين.

وقام الباحث ببناء اختبار تشخيصي للمهارات الإملائية، وذلك للتعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

كما قام الباحث باختيار مجتمع معلمي ومشرفي اللغة العربية بمحافظة خان يونس للإجابة على استبيان أسباب الأخطاء الإملائية وبلغ عدد أفراد هذه العينة (85) معلماً ومشرفاً منهم (69) معلماً ومعلمة بواقع (24) معلماً و(45) معلمة منهم (16) من المشرفين بواقع (13) مشرفاً و(3) مشرفات، وشملت العينة الذين يعملون في مدارس الحكومة ومدارس الوكالة. وطبق الباحث استبانة خاصة بالمعلمين والمشرفين التربويين لتحديد أسباب شيوع الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. ثم بنى الباحث خطة علاجية بناء على النتائج التي توصل إليها.

النتائج: وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها: وجود العديد من الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وكانت الأخطاء في المهارات الرئيسة (5) مهارات من أصل (7) مهارات وفي المهارات الفرعية (14) مهارة من أصل (19) مهارة وكان هناك فروق تعزى لعامل الجنس لصالح الإناث، وهناك فروق تعزي لمتغير الجهة المشرفة فكانت الفروق الفردية لصالح وكالة الغوث.

النتائج: وأوضحت النتائج أن أسباب الأخطاء الإملائية أهمها: الأسرة ثم النظام التعليمي ثم التلميذ ثم تعلم الإملاء ثم مقرر الإملاء ثم التقويم ثم المعلم.

وبناء على النتائج التي توصل إليها الباحث بنى خطة علاجية مقترحة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تضمنت الخطة الأهداف العامة والخاصة، ومكونات الخطة، والإرشادات الخاصة لكل من المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ ومعلمي المباحث الأخرى والمادة العلاجية المناسبة لها.

التوصيات: وأوصت الدراسة بما يلي:

1- عقد اجتماعات ودورات وورش عمل ودروس توضيحية حول الإملاء ومشكلاته.

2- إطلاع أولياء أمور التلاميذ على مستويات تحصيل أبنائهم وتبصيرهم بنواحي ضعفهم وإشراكهم في علاج قصورهم.

3- قيام معلمي المواد الدراسية المختلفة بالتنويه لأخطاء تلاميذهم الإملائية فور وقوعهم فيها، والتنوع في استخدام التقنيات الحديثة في دروس الإملاء.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اقتصرت الدراسة على مبحث الإملاء وعلى مرحلة من مراحل التعليم الأساسي.

2- بنى الباحث اختباراً تشخيصياً للمهارات الإملائية.
3- طبق الباحث استبانة خاصة بالمعلمين والمشرفين التربويين.

أوجه الاختلاف:

1- استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج البنائي التجريبي.

2- عينة هذه الدراسة من مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين، ومدارس وزارة التربية والتعليم العالي، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من مدارس وزارة التربية والتعليم العالي.

2- دراسة أبو منديل (2006):

العنوان: "فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تدريس الإملاء للصف الثامن الأساسي.

المنهج: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

الإجراءات: استخدم الباحث عينة مكونة من صفين دراسيين من طلاب الصف الثامن، وصفين من طالبات الصف الثامن، من مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين في محافظة خان يونس. وذلك في الفصل الدراسي الثاني (2005-2006) بمعدل حصتين أسبوعياً.

وكانت أدوات الدراسة كالآتي: أعد الباحث قائمة للمهارات الإملائية وأعد دليلاً للمعلم يتضمن الألعاب المحوسبة وضم ثلاث ألعاب محوسبة وأعد اختباراً إملائياً يتضمن المهارات الإملائية وضبط متغيرات الدراسة (السن، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، التحصيل) ثم طبق الاختبار.

النتائج: نجاح برنامج الألعاب الحوسبة في تدريس الإملاء.

التوصيات: ضرورة استخدام الألعاب المحوسبة في عملية التدريس في المراحل المختلفة والاهتمام باستخدام الحاسوب في العملية التعليمية.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدم الباحث المنهج التجريبي.

2- بنى الباحث برنامجاً لتدريس الإملاء.

3- طبق الباحث دراسته في محافظة خان يونس.

أوجه الاختلاف:

1- اختار الباحث عينته من طلبة الصف الثامن، بينما عينة الدراسة الحالية من طلبة الصف السابع.

2- استخدمت هذه الدراسة الحاسوب كوسيلة تعليمية، بينما استخدمت الدراسة الحالية أوراق العمل.

3- دراسة ملحس (2006):

العنوان: "أثر برنامج علاجي في تحسين القدرة الإملائية للتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة".

الأهداف: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير برنامج علاجي في تحسين القدرة الإملائية للتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة في إمكانية الحد من حجم هذه المشكلة.

المنهج: اختارت الباحثة المنهج البنائي التجريبي.

الإجراءات: اختارت الباحثة عينة الدراسة من تلميذات الصف الثاني الابتدائي من المدرسة الأهلية للبنات في المدينة المنورة، بلغت (12) تلميذة من مديرية التعليم الخاص بمستوى عمري قدره (7) سنوات وتم اختيارهم بناء على مشاهدات الباحثة من خلال برنامج التربية العملية في المدرسة المذكورة.

أجرت الباحثة مقابلات مع معلمات اللغة العربية في المدرسة للكشف عن أسباب المشكلة.

أجرت الباحثة اختباراً تحصيلياً تم بناؤه لغرض الكشف عن حجم المشكلة حيث يتكون من ثلاث فقرات تمثل الفقرة الأولى نصاً به كلمات تنقصها التاء في آخر الكلمة، والفقرة الثانية إنشاء جمل تحتوي كلمات فيها أشكال التاء المختلفة، والفقرة الثالثة كلمات تنقصها تاء في آخرها ووضع التاء المناسبة في الفراغ. وتم تحديد زمن الاختبار وتوزيع

العلامات على كل فقرة. ثم قامت الباحثة ببناء برنامج علاجي في تحسين القدرة الإملائية للتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة وبعد تطبيق البرنامج على التلميذات قامت الباحثة بإجراء اختبار بعدي للتعرف على أثر البرنامج.

النتائج: وعزت الدراسة أسباب الضعف الإملائي إلى:

1- تعود جذور المشكلة إلى مراحل سابقة (الروضة) والتي تعد الطالبات إلى المرحلة الابتدائية في المعرفة الصحيحة لمخارج الحروف وأصواتها.
2- عدم القدرة على التمييز السمعي نتيجة لمشاكل سمعية.
3- عدم اهتمام بعض المعلمين بالنطق الصحيح وتصحيح الخطأ لاعتقادهم بسهولة المشكلة.
4- عدم التدريب الكافي وربط اللغة العربية بباقي مواد التدريس الأخرى.

التوصيات: خرجت الدراسة بتوصيات للمعلمين وللإدارة المدرسية ولأولياء الأمور وهي:

أولاً: للمعلمين:

إعطاء أهمية أكثر للمشكلة والتركيز على النطق الصحيح لمخارج الحروف واستخدام أساليب التدريب المباشرة عن طريق الاستماع والرؤية البصرية والكتابة، وتصحيح خطأ التلاميذ فوراً مع مراعاة التنويع في أساليب التدريب وربط الإملاء مع باقي فروع اللغة والعلوم والعمل على استخدام مفردات من بيئة التلاميذ وتوظيفها في التدريب على التاء المربوطة والتاء المفتوحة بالإضافة لممارسة التدريب بشكل دائم ومستمر خلال المرحلة الأساسية من الصف الأول إلى الصف السادس الأساسي.

ثانياً: للإدارة المدرسية

تفعيل مشروع فكرة العيادة اللغوية في علاج المهارات المفقودة في أفرع اللغة العربية بشكل عام والضعف الإملائي بشكل خاص.

ثالثاً: لأولياء الأمور

المزيد من التعاون مع المدرسة في المتابعة وفي توظيف المعرفة التي يحصلون عليها من البيئة التي يعيشون فيها.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- هدفت الدراسة لمعرفة أثر برنامج علاجي لتحسين القدرة الإملائية.

2- بنتْ الدراسة اختباراً إملائياً تحصيلياً

3- أوصت الدراسة بأهمية تفعيل دور الإدارة المدرسية في علاج الضعف الإملائي (تفعيل مشروع فكرة العيادة اللغوية).

أوجه الاختلاف:

1- اقتصرت هذه الدراسة في برنامجها العلاجي على تحسين القدرة الإملائية للتمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، بينما الدراسة الحالية تناولت في برنامجها العلاجي ستة مباحث إملائية أخرى.

2- اختارت هذه الدراسة المقابلات مع معلمات اللغة العربية كأداة من أدوات الدراسة بينما الدراسة الحالية استخدمت الاستبانة للتعرف على صعوبات تعلم الإملاء من وجهة نظر المعلمين.

4- دراسة الجوجو (2004):

العنوان: "أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي، لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة".

المنهج: استخدمت الباحثة المنهج البنائي التجريبي.

الإجراءات: تألفت عينة الدراسة من (73) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة الرافدين الأساسية الدنيا (ب) في العام الدراسي (2004، 2005م)، بحيث وزعت على مجموعتين: إحداهما تجريبية، وعددها (36) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (37) طالبة، وقامت الباحثة بتدريس المجموعتين، التجريبية والضابطة، بنفسها. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة المهارات الإملائية، والاختبار الإملائي، والبرنامج المقترح في الإملاء الذي تم بناؤه على مهارتي الهمزة المتوسطة والمتطرفة، ودليل المعلم؛ الذي يعرض القصص التعليمية الإملائية، وآلية تدريسها؛ وفقا لأسلوب السرد القصصي، باستخدام مسرح العرائس؛ كوسيط تربوي؛ إضافة إلى تطبيق بعض الألعاب التعليمية، والتقنيات الحديثة في التدريس، مثل: أجهزة الحاسوب، والرأس العلوي، والتسجيل.

وقامت الباحثة بضبط المتغيرات المستقلة، ومن ثم طبقت الاختبار الإملائي القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد تنفيذ التجربة التي استغرقت ثمانية أسابيع، بواقع حصتين أسبوعياً، تم إخضاع المجموعتين للاختبار الإملائي البعدي، واستخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لتعرف الفروق بين متوسطي تحصيل المجموعتين.

وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار الإملائي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج: فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لطالبات الصف الخامس الأساسي.

التوصيات: العناية بتطوير تدريس المهارات الإملائية، ضرورة استخدام أسلوب السرد القصصي ومسرح العرائس، التنويع في استخدام الوسائل التعليمية (آلية أو غير آلية)، التنويع في استخدام الوسائل التعليمية. العناية بإعداد المعلم وتأهيله من خلال دورات تدريبية.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدمت الباحثة المنهج البنائي التجريبي.

2- هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج لتنمية المهارات الإملائية.

3- اقتصرت الدراسة على مبحث الإملاء.

أوجه الاختلاف:

1- استخدمت هذه الدراسة عينة من طالبات الصف الخامس، بينما كانت عينة الدراسة الحالية من طلبة الصف السابع الأساسي.

2- استخدمت هذه الدراسة مسرح العرائس كوسيط تربوي بينما استخدمت الدراسة الحالية أوراق العمل وطريقة مقترحة لعرض المادة.

5- دراسة حلس (2003):

العنوان: "تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها، لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمحافظة شمال غزة".

المنهج: اعتمدت الدراسة على المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي.

الإجراءات: اختارت الباحثة عينة قصدية مكونة من (72) تلميذاً وتلميذة، من الصف السادس الأساسي، في مدرسة عبد الرحمن بن عوف الأساسية الدنيا (أ) المشتركة بمحافظة شمال غزة، وبهدف التعرف على الأخطاء الشائعة، ثم قامت بإعداد اختبار تشخيصي في الإملاء، لدى طلبة الصف السادس، ثم أعدت اختباراً إملائياً قبلياً وبعدياً، معتمدة فيه على الجمل؛ وذلك بهدف تحديد المهارات الإملائية التي شاعت فيها الأخطاء؛ وذلك لعمل التمثيليات التعليمية التي تقوم بعلاجها، كما قامت الباحثة بإعداد مقياس للاتجاه نحو الإملاء، وذلك للتعرف على اتجاه طلبة الصف السادس نحو الإملاء، ثم قامت بإعداد مشاهد درامية، تضمنت المهارات الإملائية التي شاعت فيها الأخطاء الإملائية، بالإضافة إلى إعداد دليل للمعلم، وبعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق كل من اختبار الإملاء ومقياس الاتجاه نحو الإملاء على عينة الدراسة المكونة من صفين دراسيين، كل صف يتكون من (36) طالباً، بواقع حصتين أسبوعياً وعلى مدار ستة أسابيع.

النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود ضعف في كتابة المهارات الإملائية عموماً، ومن المهارات التي تجاوزت نسبة الخطأ فيها 25% هي الهمزة المتوسطة، وهمزتا الوصل والقطع، والتنوين، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق والكلمات التي تنتهي بواو، وألف المد، وكلمة ابن.

وأثبتت الدراسة أن هناك تأثيراً كبيراً جداً لاستخدام أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، وفي تحسين مستوى الاتجاه نحو الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس.

التوصيات: أوصت الدراسة باستخدام أسلوب الخبرة الدرامية وبناء تمثيليات تعليمية في مباحث اللغة العربية كلها.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اقتصرت هذه الدراسة على مبحث الإملاء.

2- توصلت هذه الدراسة إلى نتائج منها: وجود ضعف لدى الطلبة في كتابة همزتا الوصل والقطع، والحروف التي تنطق ولا تكتب، وكلمة ابن.

3- استخدمت الباحثة عينة قصدية من الذكور والإناث.

أوجه الاختلاف:

1- استخدمت هذه الدراسة المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج البنائي التجريبي.

2- عينة الدراسة كانت من طلبة الصف السادس الأساسي، بينما عينة الدراسة الحالية من طلاب الصف السابع.

6- دراسة رضوان (2001):

العنوان: "منهج لتعليم الإملاء في المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس غزة".

المنهج: استخدم الباحث المنهج البنائي التجريبي.

الإجراءات: بدأ الباحث بدراسة استطلاعية على (10) مدارس، (6) مدارس للبنين، و(4) مدارس للبنات، واختار عينة عشوائية طبقية مكونة من (800) كراسة إملاء من كراسات تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا بواقع (200) كراسة من كل صف من الصفوف من الثالث إلى الخامس بهدف استطلاع الأخطاء الإملائية التي يعاني منها التلاميذ.

أعد الباحث منهجاً لتعليم الإملاء، معتمداً على طريقة المناقشة وأعد اختباراً عبارة عن قطعة إملائية، ثم طبق المنهج المقترح على عينة عشوائية، مكونة من (152) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الأساسي، مقسمين إلى أربعة فصول؛ فصلان يمثلان المجموعة التجريبية، بلغ مجموع كل منهما (35) تلميذاً و(42) تلميذة، وفصلين يمثلان المجموعة الضابطة، بلغ مجموع كل منها (35) تلميذاً و(40) تلميذة، واستغرقت التجربة شهرين كاملين بواقع حصتين أسبوعياً.

النتائج: نسبة أخطاء التلاميذ في بعض المهارات تقل تدريجياً كلما انتقل التلاميذ من صف دراسي إلى صف أعلى، وتزيد في بعض المهارات، إعداد منهج مقترح لتعليم الإملاء، بحيث روعي فيه اشتماله على الأهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس (طريقة المناقشة) والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية دليلاً على تأثير البرنامج وفعاليته.

التوصيات: ضرورة وضع منهج لتعليم الإملاء في المرحلة الأساسية العليا، والاهتمام بمبحث الإملاء وطرائق تدريسها وطرائق تصحيح الأخطاء فيها، والاهتمام بإعداد المعلمين.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- أجريت هذه الدراسة في قطاع غزة.

2- استخدم الباحث المنهج البنائي التجريبي.

3- اقتصرت هذه الدراسة على مبحث الإملاء.

أوجه الاختلاف:

1- أعد الباحث في هذه الدراسة منهجاً لتعليم الإملاء، بينما أعد الباحث في الدراسة الحالية برنامجاً لعلاج صعوبات تعلم الإملاء.

2- العينة في هذه الدراسة من تلاميذ الأول والثاني والثالث الأساسي، بينما العينة في الدراسة الحالية من طلبة الصف السابع الأساسي.

7- دراسة العيسوي (1996):

العنوان: "برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم - تخصص اللغة العربية".

المنهج: استخدم الباحث المنهجين البنائي والتجريبي.

الإجراءات: اختار الباحث عينة عشوائية تتكون من (1898) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي والأول المتوسط من مدارس مختلفة ومن طلاب كلية المعلمين وطلاب كلية التربية تخصص لغة عربية بالمملكة العربية السعودية.

ثم طبق الباحث البرنامج على عينة تتكون من (16) طالباً في كلية المعلمين تخصص لغة عربية.

واستخدم الباحث أداتين هما الاختبار التشخيصي ويتكون من قطعة إملائية لتحديد أنماط الأخطاء الإملائية ونسبة شيوعها محدداً نسبة الخطأ الإملائي الشائع بـــ (25%) فأكثر.

والأداة الثانية هي البرنامج المقترح القائم على المدخل الوقائي، والمدخل المعتمد على القواعد ويهدف إلى علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم، وطبق الباحث البرنامج بنفسه بمعدل حصتين أسبوعياً.

النتائج: يوجد ثمانية أخطاء شائعة مشتركة بين الطالب المعلم بكليتي التربية والمعلمين وبين تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة منها كتابة الهمزة المتوسطة والخطأ في كتابة بعض الحروف في

الكلمات وتعزي الدراسة ذلك إلى طبيعة اللغة وإلى المعلم والتلميذ ونظم التقويم في مناهج اللغة العربية.
التوصيات: ضرورة النظر إلى الإملاء على أنه مهارة، وضرورة الاهتمام بتقويم الإملاء فوراً وعقد دورات منتظمة لتدريب طلاب اللغة العربية على القواعد الإملائية الصحيحة.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدمت الدراسة المنهجين البنائي والتجريبي.
2- استخدم اختباراً من قطعة إملائية كأداة من أدوات الدراسة.
3- طبق الباحث برنامجاً مقترحاً يهدف لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة.

أوجه الاختلاف:

1- عينة هذه الدراسة تتكون من طلاب مدارس وطلاب جامعيين من كلية المعلمين وكلية التربية تخصص لغة عربية، بينما عينة الدراسة الحالية من طلبة الصف السابع الأساسي.
2- اقتصرت عينة هذه الدراسة على الطلاب الذكور فقط، بينما كانت عينة الدراسة الحالية من الطلاب والطالبات.

8- دراسة غزالة (1995):

العنوان: "معالجة بعض الأخطاء الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالسعودية".
المنهج: استخدم الباحث المنهج البنائي التجريبي.
الإجراءات: اختار الباحث عينة عشوائية تتكون من (545) تلميذاً من تسع مدارس؛ ثلاثة فصول من كل مدرسة؛ ثم استخدم الباحث اختباراً من قطعة إملاء لتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة.
ثم أعدّ برنامجاً لمعالجة بعض الأخطاء الإملائية الشائعة وقام بتطبيقه على عينة من التلاميذ بلغت (26) تلميذاً بمعدل حصتين أسبوعياً لمدة (45) يوماً ثم طبق الاختبار البعدي على أفراد العينة محدداً نسبة الخطأ الشائع بـــ (25%) من أفراد العينة.
النتائج: أظهرت الدراسة وجود أخطاء في الكتابة لدى التلاميذ في موضوعات عديدة منها: الهمزة واتصال حروف المعاني بالاسم المبدوء بال، واتصال الحروف بالفعل المبدوء بالألف ثم التاء المربوطة. وعزت الدراسة الأخطاء إلى المعلم وعدم وجود كتاب للإملاء.

التوصيات: ضرورة الاهتمام بمقرر الإملاء في المرحلة الابتدائية وزيادة الحصص المخصصة لها والاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه وضرورة تعاون معلمي المرحلة الابتدائية في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- اختار الباحث أداة الدراسة اختباراً من قطعة إملاء لتحديد الأخطاء الشائعة.
2- أعد الباحث برنامجاً لمعالجة بعض الأخطاء الإملائية.
3- أعد الباحث اختباراً قبلياً واختباراً بَعدياً لهما نفس الصورة.

أوجه الاختلاف:

1- أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية، بينما أجريت الدراسة الحالية في قطاع غزة بفلسطين.
2- اكتفت هذه الدراسة بعينة من الذكور فقط؛ مثلها مثل جميع الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية – على حد علم الباحث - بينما كانت العينة في الدراسة الحالية من الذكور والإناث.

9- دراسة الشوملي (1995):

العنوان: "ضعف الطلاب في الإملاء من الصف الثالث إلى السادس وطرق العلاج".
الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أسباب الضعف لدى الطلاب في الإملاء من الصف الثالث إلى السادس، ومن ثم قياس أثر البرنامج العلاجي على مستوى أداء الطلبة في الإملاء.
المنهج: استخدم الباحث المنهجين البنائي والتجريبي.
الإجراءات: قام الباحث باختيار عينة الدراسة من بين طلاب وطالبات المدارس الأساسية التابعة لمديريات تربية (إربد، والرمثا، وبني كنانة، والكورة) حيث قام الباحث بإعداد اختبار كاشف، بالاستعانة بنصوص من كتاب القراءة؛ وذلك بهدف الوقوف على المشكلات الإملائية التي تواجه الطلاب، بحيث أجرى الاختبار على عينة قوامها (247) شعبة للصفوف من الثالث إلى السادس، ومن ثم قام بإحصاء الأخطاء الواردة في الاختبار في المديريات (مجال الدراسة) كما قام بعقد اجتماع مع المشرفين، لتدارس هذه النتائج، والتوصل إلى مواطن الضعف لدى

التلاميذ. وبناء عليه وضعت خطة علاجية مشتملة على مفردات المناهج المقررة في الإملاء للصفوف عينة الدراسة، مستخدماً الطريقة الاستقرائية، وبالاستعانة بالوسائل التعليمية، هذا وقد تم تطبيق هذه الخطة لمدة أسبوعين على الطلبة الذين زادت أخطاؤهم على العشرة، بمعدل أربع حصص يومياً، وقام بزيارات ميدانية لمتابعة العمل، ومن ثم قام بإجراء اختبار بعدي؛ لمعرفة أثر الخطة العلاجية على مستوى أداء الطلبة في الإملاء.

النتائج: توصلت الدراسة إلى أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب استفادوا من الخطة العلاجية. وكانت الأخطاء في الحركات الطوال والقصار، والتاء المربوطة والمبسوطة، والتاء المفتوحة والهاء، وكتابة الهمزة في أول الكلمة، ووسطها، ونهايتها، و(ال) الشمسية والقمرية. وأن الخطأ الإملائي يقل كلما ارتفع مستوى الطلبة في التعليم.

وأن هناك تفاوت في نسبة الإفادة من تطبيق الخطة العلاجية بين مديرية وأخرى، ومدرسة وأخرى يعزى إلى المعلم.

التوصيات: ضرورة إعداد كتاب خاص للإملاء وتحديد موضوعات الإملاء للمرحلة الأساسية بما يتناسب وقدرات الطلبة وحاجاتهم وأن يكون معلم اللغة العربية متخصصاً ومؤهلاً خاصة في المرحلة الأساسية.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدمت هذه الدراسة المنهجين البنائي والتجريبي.

2- اقتصرت هذه الدراسة على مبحث الإملاء.

3- هدفت الدراسة لقياس أثر برنامج علاجي على مستوى أداء الطلبة في الإملاء.

أوجه الاختلاف:

1- عينة هذه الدراسة طبقية من تلاميذ الثالث والرابع والخامس والسادس، بينما اقتصرت عينة الدراسة الحالية على طلبة الصف السابع الأساسي.

2- عقد الباحث في هذه الدراسة اجتماعاً مع المشرفين لتدارس نتائج الاختبار الكاشف، بينما استخدمت الدراسة الحالية استبانة نصف مغلقة ونصف مفتوحة وعرضها على المعلمين والمشرفين للتعرف على المهارات التي تشكل صعوبة إملائية لطلاب الصف السابع الأساسي.

10- دراسة عطا (1989):

العنوان: "مقارنة بين أسلوب الاستماع والطريقة الاستنباطية في تدريس الإملاء".

الأهداف: هدفت الدراسة إلى المقارنة بين أسلوب الاستماع والطريقة الاستنباطية في تدريس الإملاء للصف السادس الابتدائي في اليمن كدراسة تجريبية ولتحقيق الغرض من الدراسة.

المنهج: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

الإجراءات: اختار الباحث عينة مكونة من (207) تلاميذ من الصف السادس بمدينة صنعاء في اليمن؛ وقام باختيار أربعة فصول من مدرستي سبأ وبغداد الابتدائية والإعدادية، حيث طبق الطريقة الاستنباطية على الفصلين الآخرين بعدد (105) تلاميذ مقتصرا على تدريس الهمزة بأوضاعها كجزء من مقرر الإملاء للصف السادس بواقع ستة أسابيع، ومن ثم أجرى اختباراً موحداً للفصول الأربعة.

النتائج: وتوصلت الدراسة إلى أن الطريقة (الاستنباطية والاستماعية) قد تساوتا في تأثيرهما وعائدهما التعليمي، وأن التدريس بطريقة القاعدة، أمر يتناسب مع تلاميذ الصف السادس، سواء كان بالطريقة الاستماعية أو الاستنباطية.

وأن هناك أثراً كبيراً للتنويع في استخدام الطرائق، حيث إنه يثير انتباه الطلبة ويجدد انتباههم، ويدفعهم إلى إنجاز أكثر في التحصيل الفوري للتلميذ يستقطبه للدرس.

التوصيات: ضرورة الاهتمام بالإملاء من خلال جميع الأعمال الكتابية للتلاميذ.

أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:

1- استخدم الباحث المنهج التجريبي.
2- توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك أثراً كبيراً لتنويع طرق التدريس على التحصيل الإملائي.
3- اقتصرت هذه الدراسة على مبحث الإملاء.

أوجه الاختلاف:

1- اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ الصف السادس في اليمن، بينما طبقت الدراسة الحالية على طلبة الصف السابع الأساسي في قطاع غزة بفلسطين.

2- قارنت هذه الدراسة بين أثر الطريقتين الاستنباطية والاستماعية، بينما استخدمت الدراسة الحالية عدداً من طرائق التدريس في نفس البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم الإملاء.

التعقيب على دراسات المحور الثالث:

الـــدراسات الـــتي بحثت فـــي بناء منهاج لتعليم الإمـــلاء:

أولاً: الأهداف

هدفت هذه الدراسات جميعها إلى بناء برنامج أو منهج للتغلب على الصعوبات الإملائية، ولذلك تنوعت الأدوات والعينات والوسائل التعليمية المختلفة وطرق التدريس، حسب رؤية وتصور البرنامج المعد في هذه الدراسات.

وهدفت دراسة (وادي،2008) إلى بناء خطة علاجية لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، وهدفت دراسة (أبو منديل،2006) إلى تعرف أثر استخدام الألعاب المحوسبة في تدريس الإملاء للصف الثامن الأساسي، بينما هدفت دراسة (الجوجو،2004) لبناء برنامج مقترح لتنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي مستخدمة مسرح العرائس، وهدفت دراسة (حلس،2003) التعرف على تأثير الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية. وقارنت دراسة (عطا،1989) بين أسلوب الاستماع والطريقة الاستنباطية في تدريس الإملاء وحاولت دراسة (العيسوي،1996) بناء برنامج مقترح للتغلب على الأخطاء الإملائية الشائعة، بينما هدفت الدراسة الحالية بناء برنامج لعلاج صعوبات الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

ثانياً: العينات

اختلفت العينات التي اختارتها دراسات المحور الثالث تبعاً لمنهج وهدف الدراسة، حيث قامت دراسة (وادي،2008) باختيار عينة نصفها من الذكور والنصف الآخر من الإناث موزعين بالتساوي بين مجموعتين من مدارس الحكومة ومدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين وقامت دراسة (أبو منديل،2006) و(الجوجو،2004) و(حلس،2003) باختيار عينة تتكون من مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية لتعرف أثر البرنامج المقترح ومدى فعاليته ولكن دراسة (أبو

منديل،2006) بحثت في أثر الجنس فاختارت مجموعة تجريبية من فصلين فصل ذكور وفصل إناث وكذلك المجموعة الضابطة، أما دراسة (الجوجو،2004) فكانت مجموعتيها من الإناث أما دراسة (غزالة،1995) فكانت عينتها من الذكور فقط مثلها مثل جميع الدراسات التي تمت في السعودية ودراسة (حلس،2003) فكانت من مدرسة مشتركة ذكور وإناث في نفس المجموعة.
واستخدمت دراسة (رضوان،2001) عينة عشوائية طبقية تتكون من (800) كراسة إملاء لتلاميذ من الصف الثالث والرابع والخامس بهدف استطلاع الأخطاء الإملائية. واختارت بعض الدراسات عينات كبيرة مثل دراسة (العيسوي،1996) كانت عينته تتكون من (1898) من الطلبة، ودراسة (رضوان،2001) تتكون عينتها من (800) تلميذ، ودراسة (غزالة،1995) تتكون عينتها من (545) تلميذاً.
واختلفت العينات من حيث المستوى العلمي من دراسة لأخرى فمنها من اكتفت بدراسة صف واحد من صفوف المرحلة الابتدائية مثل دراسة (الجوجو،2004) فكانت العينة من تلميذات الصف الخامس الأساسي، بينما دراسة (أبو منديل،2006) فكانت من طلبة الصف التاسع الأساسي، بينما دراسة (العيسوي،1996) فكانت عينتها من تلاميذ الصفين السادس الابتدائي والأول المتوسط ومن طلبة كلية التربية وكلية المعلمين.
وكانت عينة الدراسة الحالية من طلبة الصف السابع الأساسي، لأن الصف السابع هو آخر مرحلة لدراسة الإملاء ويفترض بعدها أن يكون الطالب مُلماً بجميع قواعد الإملاء والكتابة الصحيحة.

ثالثاً: المنهج

لأن هذه الدراسات هدفت لبناء منهج، أو برنامج، فهي استخدمت المنهج البنائي التجريبي، مثل دراسة (أبو منديل،2006) و(الجوجو،2004) و(رضوان،2001) و(العيسوي،1996) و(غزالة،1995) و(الشوملي،1995) و(عطا،1989) بينما استخدمت دراسة (وادي، 2008) و(حلس،2003) المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي لأنها اهتمت بتشخيص الحالة ورصد واقع الإملاء.
بينما استخدمت هذه الدراسة المنهج البنائي التجريبي.

رابعاً: الأدوات

تعددت الأدوات في هذه الدراسات حيث استخدمت دراسة (وادي،2008) اختباراً تشخيصياً واستبياناً للمعلمين والمشرفين التربويين عن أسباب الأخطاء الإملائية وخطة علاجية لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة بينما استخدمت دراسة (أبو منديل،2006) قائمة للمهارات الإملائية ودليلاً للمعلم يتضمن ألعاباً محوسبة واختباراً إملائياً وبرنامجاً محوسباً، بينما استخدمت دراسة (الجوجو،2004) استبانة واختباراً إملائياً وبرنامجاً مقترحاً ودليلاً للمعلم ومسرح العرائس كوسيط تربوي - بينما استخدم (الشوملي،1995) اختباراً كاشفاً بالاستعانة بنصوص من كتاب القراءة للتعرف على المشكلات الإملائية واستخدم (غزالة،1995) اختباراً من قطعة إملاء لتحديد الأخطاء الشائعة.

بينما استخدمت الدراسة الحالية اختباراً إملائياً؛ للكشف عن المهارات التي تحتوي على صعوبات إملائية؛ واستبانة نصف مفتوحة وبرنامجاً مقترحاً لعلاج صعوبات تعلم الإملاء واختباراً تحصيلياً.

خامساً: النتائج والتوصيات

تعددت النتائج والتوصيات التي توصلت إليها مختلف دراسات المحور الثالث، ولكنها جميعاً أجمعت على وجود ضعف في الإملاء بوجه عام. واتفقت أيضاً على إمكانية التغلب عليه بواسطة التخطيط الجيد، وبناء المناهج والبرامج المختلفة.

وأوضحت دراسة (وادي،2008) أن أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة أهمها الأسرة ثم النظام التعليمي ثم الطالب ثم تعلم الإملاء ثم مقرر الإملاء ثم التقويم ثم المعلم، وأن هناك فروقاً في نسبة الأخطاء الإملائية الشائعة تعزى لمتغير الجهة المشرفة وكانت الفروق الفردية لصالح مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين مقابل مدارس وزارة التربية والتعليم العالي.

وأوصت دراسة (أبو منديل،2006) بضرورة استخدام الألعاب المحوسبة في عملية التدريس للمراحل المختلفة، وأوصت دراسة (الجوجو،2004) بضرورة العناية بتطوير المهارات الإملائية، واستخدام أسلوب السرد القصصي، والعناية بإعداد المعلم وتأهيله.

وتوصلت دراسة (حلس، 2003) إلى وجود ضعف في كتابة المهارات الإملائية عموماً، وأن هناك تأثيراً كبيراً جداً لاستخدام أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، والاتجاه نحوها؛ وأوصت باستخدام أسلوب الخبرة الدرامية في تدريس القواعد الإملائية.

وتوصلت دراسة رضوان إلى أن نسبة الأخطاء الإملائية تقل كلما تقدم التلميذ في الصفوف الدراسية. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمبحث الإملاء وطرائق تدريسه.

بينما توصلت دراسة (العيسوي،1996) إلى وجود أخطاء شائعة مشتركة بين الطالب المعلم بكليتي المعلمين والتربية، وبين تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وأوصت بضرورة عقد دورات منتظمة لتدريب طلاب كليات اللغة العربية على القواعد الإملائية الصحيحة.

وعزت دراسة (غزالة،1995) أسباب وجود أخطاء في الكتابة لدى التلاميذ – إلى المعلم وعدم وجود كتاب للإملاء وأوصت بزيادة حصص الإملاء والاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه في المرحلة الابتدائية.

وأوصت دراسة (الشوملي،1995) بضرورة تحديد موضوعات الإملاء للمرحلة الأساسية بحيث تناسب قدرات التلاميذ.

وتوصلت دراسة (عطا،1989) إلى تساوي تأثير الطريقة الاستنباطية والطريقة الاستماعية وأوصت بضرورة التدريس بطريقة القاعدة لتلاميذ الصف السادس، لأنها تتناسب معهم وضرورة التنويع في طرائق التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة بمحاورها الثلاث:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، اتضح جلياً أهمية دراسة مبحث الإملاء؛ لتذليل صعوبات هذا العلم أمام الطلبة في مختلف مهارات الإملاء؛ خاصة بعد أن أوضحت جميع الدراسات السابقة وجود ضعف في الأداء الإملائي لدى الطلبة في جميع مراحلهم التعليمية، وكذلك انتشار الخطأ الإملائي الشائع في كتابات الطلبة ليس في مجتمع بعينه ولكن في جميع المجتمعات التعليمية في العالم العربي قديماً وحديثاً. وحاولت دراسات عديدة تشخيص وإبراز خصائص المشكلة أو علاجها، واستخدمت هذه الدراسات العديد من المناهج والأدوات والعينات للوصول للأهداف المحددة مسبقاً للخروج بنتائج وتوصيات لعلاجها ومما يثير الدهشة أن بعض الدراسات؛ ولاسيما الحديث؛ منها يعزي أسباب الضعف الإملائي لجميع عناصر عملية تدريس الإملاء، ولكن الاختلاف الوحيد يكمن في ترتيب هذه العناصر وليس في تبرئة أي عنصر أو استبعاده كسبب من أسباب ضعف الأداء الإملائي، فالنظام التعليمي، والمعلم، والطالب، والمنهج، ومادة الإملاء، ونوع الدروس، وطريقة التدريس، والأسرة، هذه العوامل مجتمعة مسؤولة عن المشكلة؛ وإن اختلفت عناصرها، أو عواملها، ومدى تأثيرها من عام لآخر، أو من مجتمع لآخر أو من مدرسة لأخرى.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، ليس في نتائجها فحسب، وإنما أيضاً في اختيار الأدوات المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، وكذلك اختيار عينة الدراسة، والمنهج المناسب.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- المعالجة الإحصائية

بسم الله الرحمن الرحيم

إجراءات الدراسة

يصف هذا الفصل المنهجية التي اتبعها الباحث، والتي تتضمن مجتمع الدراسة ومنهج الدراسة وعينتها، ووصفاً لأدواتها وإجراءاتها، التي تم وفقها تطبيق هذه الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة، واللازمة لتحليل البيانات والوصول إلى الاستنتاجات، وفيما يلي وصفاً للعناصر السابقة :

1- منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهجين البنائي والتجريبي، حيث استخدم المنهج البنائي لبناء البرنامج المقترح، والمنهج التجريبي لتجريب هذا البرنامج، ويتميز البرنامج التجريبي بأنه يدرس ظاهرة أدخل فيها الباحث متغيراً أو متغيرات جديدة أو أحدث تغيرات في أحد العوامل أو أكثر من عامل، وهو منهج قائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة. ولقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، وذلك لدراسة فاعلية برنامج مقترح باستخدام أوراق العمل وأثره على تنمية مهارات الإملاء لدى طلبة الصف السابع في مادة اللغة العربية.

حيث تتعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الذي أعده الباحث، بينما تتلقى المجموعة الضابطة تدريساً للوحدة الدراسية بالطريقة التقليدية، وستطبق أدوات البحث الاختبار القبلي والبعدي على كل من المجموعتين .

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع بمحافظة خان يونس للعام الدراسي (2008-2009) وعددهم (3365) من الطلاب، منهم (1676) طالباً و(1689) طالبة موزعين على (93) شعبة.

3- عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وذلك للأسباب التالية :

أ- لأن الباحث يعمل معلماً بمدرسة الذكور مما يساعد في تطبيق البرنامج.

ب-مدرسة البنات تقع بالقرب من مدرسة البنين مما يجعل البيئة الاجتماعية والاقتصادية واحدة.

ج- سهولة الاتصال بالطلاب والطالبات.

د- إبداء روح التعاون وحسن المعاملة من قِبل مديرة مدرسة دالية الكرمل والمعلمات والطالبات مما شجع الباحث على تطبيق دراسته في هذه المدرسة.

وتكونت عينة الدراسة من أربعة صفوف دراسية، والجدول (1) يبين أعداد طلبة عينة الدراسة.

الجدول (1)

يوضح عينة الدراسة

الصف	العينة	العدد
السابع (3) ذكور	التجريبية	36
السابع (2) ذكور	الضابطة	39
السابع (1) إناث	التجريبية	30
السابع (2) إناث	الضابطة	31

4- أدوات الدراسة:

أولاً: استبانة صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

* خطوات إعداد الاستبانة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة قام الباحث ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانة.

- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، والتي شملت (27) فقرة والملحق رقم (1) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.
- عرض الاستبانة على (30) من المحكمين التربويين من الأساتذة الجامعيين في تخصص مناهج وطرائق التدريس وأعضاء هيئة تدريس في الجامعات، ومشرفين تربويين ومعلمين للصف السابع الأساسي في وزارة التربية والتعليم العالي، والملحق رقم (2) يبين أسماء السادة المحكمين.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم إضافة (3) فقرات في الاستبانة، كذلك تم تعديل وصياغة بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (30) فقرة موزعة على تسعة مجالات؛ وذلك بتحليل محتوى كل مجال حسب المهارات الأساسية التي يتضمنها؛ حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (صعبة جداً، صعبة، متوسطة، سهلة، سهلة جداً) أعطيت الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) لتحديد صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (30، 150) درجة والملحق رقم (3) يبين الاستبانة في صورتها النهائية.

* صدق الاستبانة:

أولاً: صدق المحكمين

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس في كليات التربية ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات التسعة للاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم إضافة بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر؛ ليصبح عدد الفقرات (30) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (2):

الجدول (2)

يبين عدد فقرات الاستبانة حسب كل مجال من مجالاتها

المجال	عدد الفقرات
الحروف المحذوفة من الكتابة	4
الحروف المزيدة في الكتابة	7
ألف الفعل الناقص	6
التاء المربوطة والتاء المبسوطة	2
همزتا الوصل والقطع	2
همزة ابن وابنة	2
كتابة "إذ" و"إذن"	3
حذف الألف من ما الاستفهامية	1
كتابة الأسماء الموصولة	3
المجموع	30

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، مكونة من (30) معلماً من معلمي اللغة العربية؛ ممن لهم خبرة في تدريس طلاب الصف السابع الأساسي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول (3)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول: مدى ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية له

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	حذف الألف من الكتابة، مثل: الله، لكنَّ.	0.901	دالة عند 0.01
.2	حذف الألف من أسماء الإشارة مثل: ذلك، هذا.	0.827	دالة عند 0.01
.3	حذف الواو من الكتابة تخفيفاً: مثل طاوس، داود.	0.946	دالة عند 0.01
.4	حذف اللام من الاسم المعرف (بأل) والمبدوء باللام عند دخول لام الابتداء أو لام الجر عليه مثل: لليل، لليمون.	0.935	دالة عند 0.01
.5	زيادة الألف الفارقة مع واو الجماعة في الأفعال: الماضية، مثل: كتبوا، والمضارعة المنصوبة، مثل: لن يكتبوا، والمجزومة، مثل: لم يكتبوا، والأمر، مثل: اكتبوا.	0.966	دالة عند 0.01
.6	زيادة الألف في آخر الاسم المنصوب المنون، مثل: كتاباً.	0.928	دالة عند 0.01
.7	عدم زيادة ألف في الاسم المنصوب المنون المنتهي بتاء تأنيث مثل: جميلةً.	0.951	دالة عند 0.01
.8	عدم زيادة ألف في الاسم المنتهي بهمزة فوق أَلِف، مثل: خطأً.	0.950	دالة عند 0.01
.9	عدم زيادة ألف في الاسم المنتهي بهمزة بعد أَلِف عند تنوينه بالفتح، مثل: نداءً.	0.955	دالة عند 0.01
.10	زيادة الواو في كلمات: أولئك، أولو، أولات	0.889	دالة عند 0.01
.11	زيادة الواو في كلمة (عمرو) في حالة ورودها مرفوعة أو مجرورة.	0.934	دالة عند 0.01
.12	كتابة الألف اللينة "مقصورة أو قائمة" في آخر الفعل الثلاثي	0.936	دالة عند

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	الماضي الناقص، مثل: دعا، نهى.		0.01
.13	كتابة الألف اللينة في آخر الفعل فوق الثلاثي الماضي المعتل الناقص غير المنتهي بياء، مثل: استدعى.	0.925	دالة عند 0.01
.14	كتابة الألف اللينة في آخر الفعل فوق الثلاثي الماضي المعتل الناقص، المنتهي بألف تسبقها ياء، مثل: استحيا.	0.920	دالة عند 0.01
.15	كتابة ألف الفعل المضارع المعتل الناقص، مثل: يسعى، يتلهى.	0.930	دالة عند 0.01
.16	كتابة ألف الفعل المعتل الناقص "ماضياً أو مضارعاً" عند اتصاله بضمير المفعولية، مثل: دعاها، ينهانا.	0.921	دالة عند 0.01
.17	حذف ألف الفعل الماضي المعتل الناقص عند اتصاله بتاء التأنيث، مثل: رمتْ، استغنتْ.	0.926	دالة عند 0.01
.18	كتابة التاء المربوطة في آخر الاسم، مثل: عائشة، معاوية، جميلة، راوية، أعمدة، تربية، شفة.	0.876	دالة عند 0.01
.19	كتابة التاء المبسوطة في آخر الكلمة، مثل: بنات، بنتْ، كتبتُ، ذهبتْ.	0.877	دالة عند 0.01
.20	كتابة همزة الوصل، مثل: احتلال، اكْتُب، اجْتَهد.	0.938	دالة عند 0.01
.21	كتابة همزة القطع، مثل: أحمد، أَكْرَم.	0.960	دالة عند 0.01
.22	حالات حذف همزة الوصل في كلمتي: ابن ، وابنة.	0.915	دالة عند 0.01
.23	حالات إثبات همزة الوصل في كلمتي: ابن ، وابنة.	0.941	دالة عند 0.01
.24	حالات كتابة إذ منفصلة عمّا قبلها، مثل: إذ.	0.916	دالة عند 0.01
.25	حالات كتابة إذ متصلة بما قبلها، مثل: يومئذٍ.	0.949	دالة عند 0.01

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.26	طريقة كتابة كلمة "إذن".	0.944	دالة عند 0.01
.27	حذف ألف "ما" الاستفهامية عندما تسبق بحروف الجر، مثل: ممَّ، إلامَ، علامَ	0.951	دالة عند 0.01
.28	حذف اللام كتابةً من الأسماء الموصولة المفردة وجمع المذكر، مثل: الذي، الذين.	0.937	دالة عند 0.01
.29	ثبوت اللام كتابةُ في الأسماء الموصولة المستعملة للمثنى وجمع المؤنث، مثل:اللذان، واللائي.	0.921	دالة عند 0.01
.30	حذف اللام كتابةً عند دخول اللام المكسورة أو المفتوحة على الأسماء الموصولة، مثل: لِلَّذي، لَلَّذي.	0.913	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.361

يتضح من الجداول السابقة أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، (0.05) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة من الاتساق الداخلي.

* ثبات الاستبانة:

تم تقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام ما يلي:

1- معامل ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصل على قيمة معامل ألفا (0.994) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث احتسبت درجة الفقرات الفردية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وكذلك درجة الفقرات الزوجية من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة

سبيرمان براون، فكان معامل الارتباط قبل التعديل (0.986) وأن معامل الارتباط بعد التعديل (0.993) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ولقد قام الباحث بحساب مستوى الصعوبات لدى طلبة الصف السابع الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4)
التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وكذلك ترتيبها في الاستبانة (ن =30)

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	حذف الألف من الكتابة، مثل: الله، لكنَّ.	95	3.167	0.791	63.33	19
2	حذف الألف من أسماء الإشارة مثل: ذلك، هذا.	93	3.100	0.712	62.00	20
3	حذف الواو من الكتابة تخفيفاً: مثل طاوس، داود.	106	3.533	0.860	70.67	11
4	حذف اللام من الاسم المعرف (بأل) والمبدوء باللام عند دخول لام الابتداء أو لام الجر عليه مثل: لليل، لليمون.	105	3.500	1.042	70.00	12
5	زيادة الألف الفارقة مع واو الجماعة في الأفعال: الماضية، مثل: كتبوا، والمضارعة المنصوبة، مثل: لن يكتبوا، والمجزومة، مثل: لم يكتبوا، والأمر، مثل: اكتبوا.	91	3.033	1.159	60.67	23
6	زيادة الألف في آخر الاسم المنصوب المنون، مثل: كتاباً.	89	2.967	0.890	59.33	26
7	عدم زيادة ألف في الاسم المنصوب المنون المنتهي بتاء تأنيث مثل: جميلةً.	89	2.967	0.964	59.33	25
8	عدم زيادة ألف في الاسم المنتهي بهمزة فوق أَلِف، مثل: خطأً.	105	3.500	0.900	70.00	13
9	عدم زيادة ألف في الاسم المنتهي بهمزة بعد أَلِف عند	111	3.700	1.022	74.00	3

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	تنوينه بالفتح، مثل: نداءً.					
10	زيادة الواو في كلمات: أولئك، أولو، أولات	99	3.300	0.794	66.00	16
11	زيادة الواو في كلمة (عمرو) في حالة ورودها مرفوعة أو مجرورة.	97	3.233	0.898	64.67	18
12	كتابة الألف اللينة "مقصورة أو قائمة" في آخر الفعل الثلاثي الماضي الناقص، مثل: دعا، نهى.	109	3.633	0.765	72.67	5
13	كتابة الألف اللينة في آخر الفعل فوق الثلاثي الماضي المعتل الناقص غير المنتهي بياء، مثل: استدعى.	107	3.567	0.728	71.33	10
14	كتابة الألف اللينة في آخر الفعل فوق الثلاثي الماضي المعتل الناقص، المنتهي بألف تسبقها ياء، مثل: استحيا.	110	3.667	0.884	73.33	4
15	كتابة ألف الفعل المضارع المعتل الناقص، مثل: يسعى، يتلهى.	93	3.100	0.960	62.00	21
16	كتابة ألف الفعل المعتل الناقص "ماضياً أو مضارعاً" عند اتصاله بضمير المفعولية، مثل: دعاها، ينهانا.	90	3.000	0.788	60.00	24
17	حذف ألف الفعل الماضي المعتل الناقص عند اتصاله بتاء التأنيث، مثل: رمتْ، استغنتْ.	88	2.933	0.785	58.67	27
18	كتابة التاء المربوطة في آخر الاسم، مثل: عائشة، معاوية، جميلة، راوية، أعمدة، تربية، شفة.	74	2.467	0.629	49.33	29
19	كتابة التاء المبسوطة في آخر الكلمة، مثل: بنات، بنتْ، كتبتُ، ذهبتْ.	71	2.367	0.615	47.33	30
20	كتابة همزة الوصل، مثل: احتلال، اكْتُب، اجْتَهد.	105	3.500	1.075	70.00	14
21	كتابة همزة القطع، مثل: أحمد، أَكْرَم.	86	2.867	0.973	57.33	28
22	حالات حذف همزة الوصل في كلمتي: ابن ، وابنة.	109	3.633	0.964	72.67	6
23	حالات إثبات همزة الوصل في كلمتي: ابن ، وابنة.	108	3.600	0.855	72.00	7

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
24	حالات كتابة إذ منفصلة عمّا قبلها، مثل: إذ.	105	3.500	0.861	70.00	15
25	حالات كتابة إذ متصلة بما قبلها، مثل: يومئذٍ.	107	3.567	0.858	71.33	9
26	طريقة كتابة كلمة "إذن".	99	3.300	1.022	66.00	17
27	حذف ألف "ما" الاستفهامية عندما تسبق بحروف الجر، مثل: ممَّ، إلامَ، علامَ	114	3.800	0.887	76.00	1
28	حذف اللام كتابةً من الأسماء الموصولة المفردة وجمع المذكر، مثل: الذي، الذين.	93	3.100	0.923	62.00	22
29	ثبوت اللام كتابةً في الأسماء الموصولة المستعملة للمثنى وجمع المؤنث، مثل:اللذان، واللائي.	108	3.600	0.724	72.00	8
30	حذف اللام كتابةً عند دخول اللام المكسورة أو المفتوحة على الأسماء الموصولة، مثل: لِلَّذي، لَلَّذي.	113	3.767	0.774	75.33	2

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى صعوبة في هذه الاستبانة كانت:

- الصعوبة (27) والتي نصت على" حذف ألف "ما" الاستفهامية عندما تسبق بحروف الجر، مثل: ممَّ، إلامَ، علامَ " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (76%).

وأن أدنى صعوبة في الاستبانة كانت:

- الصعوبة (19) والتي نصت على" كتابة التاء المبسوطة في آخر الكلمة، مثل: بنات، بنتْ، كتبتُ، ذهبتْ." احتلت المرتبة الثلاثين بوزن نسبي قدره (47.33%).

ولإجمال النتائج قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبانة والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها (ن =110)

المجالات	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الحروف المحذوفة من الكتابة	4	399	13.300	3.207	66.50	5
الحروف المزيدة في الكتابة	7	681	22.700	6.271	64.86	7
ألف الفعل الناقص	6	597	19.900	4.596	66.33	6
التاء المربطة والتاء المبسوطة	2	145	4.833	1.206	48.33	9
همزتا الوصل والقطع	2	191	6.367	1.991	63.67	8
همزة ابن وابنة	2	217	7.233	1.736	72.33	2
كتابة "إذ" و"إذن"	3	311	10.367	2.632	69.11	4
حذف الألف من ما الاستفهامية	1	114	3.800	0.887	76.00	1
كتابة الأسماء الموصولة	3	314	10.467	2.300	69.78	3
الدرجة الكلية	30	2969	98.967	24.245	65.98	

يتضح من الجدول السابق أن "حذف الألف من ما الاستفهامية" قد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (76%)، تلى ذلك " همزة ابن وابنة " حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (72.33 %)،

ثم جاء "المجال الثالث: " كتابة الأسماء الموصولة" ليحتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي (69.78 %)، والمرتبة الرابعة "كتابة إذ وإذن" بوزن نسبي (69.11%)، والمرتبة الخامسة "الحروف المحذوفة من الكتابة" بوزن نسبي (66.50%)، والمرتبة السادسة "ألف الفعل الناقص" بوزن نسبي (66.33%)، والمرتبة السابعة "الحروف المزيدة في الكتابة" بوزن نسبي (64.86%)، والمرتبة الثامنة "همزة الوصل والقطع" بوزن نسبي (63.67%)، ثم جاء في المرتبة التاسعة والأخيرة "التاء المربوطة والتاء المبسوطة" بوزن نسبي (48.33%).

ويرى الباحث أن حذف الألف من ما الاستفهامية شكل أعلى صعوبة لأن صعوبته تكمن في اختلاف النطق عن الكتابة مما يتنافى مع مبدأ التهجي ويحتاج لدراسة القاعدة والتدريب عليها.

ثانياً: اختبار الجُمل الإملائية

ولم يكتف الباحث باستخدام الاستبانة "نصف المفتوحة" كأداة للتعرف على صعوبات الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين، ولكن أكد الأداة السابقة بأداة أخرى؛ ليطمئن على نتائج البحث، ولتنجلي حقيقة الصعوبات الإملائية التي تواجه طلبة الصف السابع ميدانياً، واستخدام أداة أخرى؛ وهي عبارة عن اختبار إملائي يتكون من جُمل إملائية تتضمن جميع المباحث الإملائية التسع المقررة في كتاب (لغتنا الجميلة - الجزء الأول - للصف السابع الأساسي).

وتم بناء اختبار الجُمل الإملائية بناء على جدول مواصفات أعده الباحث، للتأكد من صدق المحتوى، وأعطى لكل مبحث من المباحث التسعة نفس الوزن النسبي للمباحث الأخرى متمثلة في ثلاث كلمات لكل مبحث تشكل 10.1% من الوزن الكلي للاختبار وبذلك تتساوى الأوزان النسبية للمباحث فيسهل المقارنة بينها ومعرفة أيها يشكل صعوبة إملائية أكثر من الآخرين لأن الاختبار اختباراً تشخيصياً للمباحث التي تشكل صعوبة إملائية وحاول الباحث إضافة عدد من الكلمات في نفس المباحث المقارنة للتأكد أن الطلبة يخطؤون في هذه المباحث فعلياً وليس عن طريق الصدفة، أو عدم التركيز أو غموض المفردة اللغوية عليهم نطقاً أو كتابة أو معنى على ألا تحتسب الكلمات الإضافية في نسبة الخطأ والجدول الآتي يبين الدروس المستهدفة من الاختبار وعدد كلمات الاختبار والوزن النسبي لها والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6)

جدول مواصفات بناء اختبار الجمل الإملائية يوضح المباحث الإملائية وعدد الكلمات ووزنها النسبي والمستوى المعرفي

م.	المبحث	عدد الكلمات	الوزن النسبي	المستوى المعرفي
1	الحروف المزيدة في الكتابة	3	%10.1	تطبيق
2	همزتا الوصل والقطع	3	%10.1	تطبيق
3	الحروف المحذوفة في الكتابة	3	%10.1	تطبيق
4	همزتا ابن وابنة	3	%10.1	تطبيق
5	التاء المربوطة والتاء المبسوطة	3	%10.1	تطبيق
6	ألف الفعل الناقص	3	%10.1	تطبيق
7	كتابة "إذ" و"إذن"	3	%10.1	تطبيق
8	حذف الألف من ما الاستفهامية	3	%10.1	تطبيق
9	كتابة الأسماء الموصولة	3	%10.1	تطبيق
	العدد الكلي للكلمات	27	%100	

وتم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الجامعات في مناهج البحث وطرائق التدريس والعلوم اللغوية ومشرفين ومعلمين للغة العربية. انظر الملحق رقم (2)

وبعد التأكد من صدق الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية للتأكد من صلاحية الاختبار للاستخدام وحساب الزمن المناسب للاختبار ومدى تمييزه للمستويات الحقيقية للطلبة بعد تجريبه على طلبة من خارج العينة الأصلية وتم اختيارها بطريقة عشوائية من صفوف الصف السابع الأساسي، وتمثلت في طلاب الصف (7-1) بمدرسة عبد الكريم الكرمي في خان يونس وعددهم (39) طالباً وتم خلال تصحيح الاختبار وإحصاء الأخطاء التغاضي عن الأخطاء التي لا تتضمنها

المهارات المقاسة من قِبل الدراسة وكذلك تم استبعاد الأوراق التي لا يمكن قراءتها نهائياً. انظر الملحق رقم (4)

ولقد قام الباحث بحساب الأخطاء التي واجهها الطلاب من خلال العينة الاستطلاعية لمعرفة الصعوبات الإملائية لدى طلاب الصف السابع الأساسي والجدول (7) يبين ذلك

الجدول (7)

عدد الأخطاء والوزن النسبي لكل مجال من مجالات المقتطفات الإملائية وكذلك ترتيبها (ن =30)

م.	المبحث	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	الترتيب
1	الحروف المزيدة في الكتابة	23	9.2	8
2	همزتا الوصل والقطع	31	12.4	3
3	الحروف المحذوفة في الكتابة	27	10.8	4
4	همزتا ابن وابنة	27	10.8	4
5	التاء المربوطة والتاء المبسوطة	23	9.2	8
6	ألف الفعل الناقص	27	10.8	4
7	كتابة "إذ" و"إذن"	32	12.8	2
8	حذف الألف من ما الاستفهامية	33	13.2	1
9	كتابة الأسماء الموصولة	27	10.8	4
	العدد الكلي للأخطاء	250		

ويتضح من الجدول السابق أن الصعوبات التي تواجه طلبة الصف السابع الأساسي – وتم الكشف عنها بناء على عدد الأخطاء التي وقع فيها طلاب العينة الاستطلاعية من خلال كتاباتهم في اختبار القطعة الإملائية - جاء على رأسها وفي المركز الأول "حذف الألف من ما الاستفهامية" بنسبة مئوية مقدارها (13.2%)، ثم "كتابة إذ وإذن" في المركز الثاني بنسبة مئوية مقدارها

(12.8%)، ثم "همزتا الوصل والقطع" في المركز الثالث بنسبة مئوية مقدارها (12.4%)، ثم كلٌ من "الحروف المحذوفة من الكتابة" و"همزتا ابن وابنة" و"ألف الفعل الناقص" و"كتابة الأسماء الموصولة"، في المركز الرابع بنسبة مئوية مقدارها (10.8%) ثم "التاء المربوطة والتاء المبسوطة" و"الحروف المزيدة في الكتابة" في المركز الثامن والأخير بنسبة مئوية مقدارها (9.2%).

وبناء على نتائج هاتين الأداتين وملاحظة الباحث من خلال عمله معلماً لهذا الصف تم اختيار الدروس الستة الآتية لبناء برنامج لعلاجها على اعتبار أنها تمثل صعوبات إملائية بناء على نتائج الأداتين السابقتين وهي:

1- الحروف المحذوفة في الكتابة.
2- كتابة ألف الفعل الناقص.
3- كتابة همزتا الوصل والقطع.
4- كتابة همزة ابن وابنة.
5- كتابة "إذ" وإذن".
6- حذف الألف من ما الاستفهامية.

وتم تطبيق البرنامج في مدة ثمانية أسابيع بمعدل حصتين أسبوعياً في الفصل الأول من العام الدراسي (2008-2009م) وذلك بعد أخذ الموافقات اللازمة من وزارة التربية والتعليم العالي ومديرية التربية والتعليم في خان يونس. والملحقين رقم (9) و(10) يوضحان ذلك والملحق رقم (11) يثبت تطبيق الباحث لأدوات الدراسة في المدرستين المذكورتين سابقاً

ثالثا : البرنامج المقترح

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي ولمعرفة فاعليته باستخدام طريقة ترتيب المفاهيم الإملائية في المحتوى ترتيباً منطقياً يبدأ من المفاهيم البسيطة، ثم يتدرج إلى المهارات والمفاهيم الأكثر تعقيداً ولمعرفة أثره على التحصيل في مبحث إملاء اللغة العربية ومقارنة ذلك مع الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية. وهذا لما تمثله دراسة مبحث الإملاء من أهمية فهي وسيلة التعبير عما يدور في النفس، ولأنها المقياس الحقيقي لتمكن الطالب من دراسة جميع المساقات، وهي مفتاح العلم

ووسيلته. ولتلك الأمور مجتمعة كان لابد من بناء برنامج تتوفر فيه عناصر التشويق وجذب انتباه الطالب من خلال تبسيط وتنسيق وترتيب طريقة عرض المادة والطريقة التي تعتمد على تنويع طرائق التدريس واستراتيجياته لأن فهم القاعدة الإملائية يحتاج تطبيقاً عملياً وتدريب الطالب بنفسه، ليكتمل الفهم بالتدريب والتطبيق فتترسخ القاعدة في الذهن وتؤدي لتغيير سلوكه الإملائي.

و قد اعتمد الباحث في بناء البرنامج على المصادر التالية :

1- المجلات والمراجع التربوية والأدبية والنفسية.
2- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الإملاء.
3- الاتجاهات الحديثة في التعليم وطرائق واستراتيجيات التدريس.
4- آراء علماء النفس في مواصفات برامج معالجة صعوبات التعلم.
5- خصائص الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي.
6- خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
7- خصائص التعليم الذاتي .
8- خصائص بناء البرامج التعليمية.
9- كتاب (لغتنا الجميلة – الجزء الأول) للصف السابع الأساسي.
10- المقابلة الشخصية: حيث التقى الباحث بطالبات الصف (8-3) بمدرسة دالية الكرمل لمدة حصة واحدة (45) دقيقة تحاور معهن وتعرف من خلال المقابلة على الصعوبات التي كانت تواجههن في دراسة الإملاء في الصف السابع الأساسي. ثم عقد لقاءً آخر منفصلاً مع خمسة من الطالبات في صف (8-1) و(8-2) ممن يعانين من تدني المستوى في الإملاء وتم من خلال الأسئلة والحوار والمصارحات التعرف على كثير من أسباب صعوبات الإملاء أفادت الباحث في بناء البرنامج.

واكتفى الباحث بعينة من الطالبات الإناث في المقابلة الشخصية؛ لأن الطلاب الذكور في الصف الثاني الإعدادي كان الباحث يدرسهم بنفسه في العام الماضي وشعر أن ذلك سيفقد المقابلة موضوعيتها. فربما تحرج الطلاب من انتقاد المعلم نفسه، أو طريقة شرحه أو أسلوبه مما يفقد المقابلة جانباً مهما من جوانب أهدافها.

* مراحل بناء البرنامج:

وقد قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من منظومات تصميم التدريس، ونماذج تطـــوير منظومـــة التدريس مثل: نموذج ونج ورولرسون، وونموذج جيـــرلاش وايلـــي، ونمـــوذج ديـــك وكـــاري (زيتون،2000)، ونموذج معهد التطوير التعليمي (1971) أعد بواســـطة فريـــق عمـــل جـــامعي للتطوير التعليمي وتكنولوجيا التعليم في خمس جامعات بالتعاون مـــع مكتـــب التربيـــة الأمريكيـــة واستغرق إعداده ثلاث سنوات من (69 – 71) وينتمي لنماذج التصميم الخطية (خميس 2003:64 – 68) ونموذج هانيك، مرلندا، وراسل وصمم لاستخدامه في تصميم الدروس وبصفة خاصة فـــي كيفية التخطيط لاستخدام الوسائل في التعليم مع إمكانية استخدامه في بناء برنامج تعليمي. (خمـــيس 2003: 86 -87) ونموذج المنشى لتصميم برنامج تعليمي مصغر (الناشف، 2003: 131)، كمـــا اطلع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت بناء البرامج التعليمية ومنها: (الـــسيقلي، 2001) و(الجوجو، 2004)، و(الأغا، 2007)، و(دحلان،2006) و(أبومنديل، 2006) ثم قام بـــالخطوات الآتية لإعداد وبناء البرنامج :

1- تحديد الإطار العام للبرنامج.
2- تحليل محتوى البرنامج.
3- تحديد أساليب التقويم.
4- مراحل إعداد وبناء البرنامج :
   - مرحلة الإعداد للبرنامج.
   - مرحلة كتابة أسس البرنامج.
   - مرحلة إنتاج البرنامج.
   - مرحلة تطوير البرنامج.

* الإطار العام للبرنامج :

يتناول الباحث في هذا الإطار تعريف البرنامج وأهدافه والأسس النفسية والتربوية التي تـــم في ضوئها بناء البرنامج وهي:

* تعريف البرنامج:

هو ترتيب منطقي ومنظم للمادة الدراسية وفق نسق معين يعمل على تحليل الدرس إلى أهداف سلوكية يتم تناول كل هدف بالشرح واختيار طرائق التدريس المناسبة مع العودة لشرح ما يحتاج من تعليم قبلي ثم تقويم مرحلي ثم تغذية راجعة مناسبة ومستمرة ثم الانتقال إلى هدف آخر يشرح بنفس الطريقة ثم تقديم تقويم ختامي على الدرس والإجابة الفورية عليه وتقديم تغذية راجعة وربط مفاهيم الدرس ومهاراته بخريطة مفاهيمية تقدم في بداية الدرس ونهايته ويستخدم الطالب أوراق العمل لتحقيق ذلك.

* أهداف البرنامج:

إعداد برنامج يحاول علاج صعوبات الإملاء لدى طلاب الصف السابع الأساسي.

1- مرحلة الإعداد للبرنامج:

وهي المرحلة التي تتضمن إنجاز المهام التالية :

1. صياغة الأهداف التعليمية للبرنامج بوضوح، واستخدامها في اختيار الأنشطة المصاحبة والأمثلة، والتمارين والتدريبات، وتقويم تعلم الطلبة .
2. تحليل موضوع البرنامج وتنظيمه، وإعادة صياغته في تتابع منطقي وسيكولوجي، بهدف تحديد المفاهيم والحقائق، وتحليل المهارات المتضمنة، والكشف عن العناصر الضرورية لتحقيق الأهداف.
3. تحليل خصائص الطلبة الموجه إليهم البرنامج بمعرفة خصائصهم السنية، ومن خلال السجلات المدرسية (درجات الطلبة في التحصيل العام، وفي اللغة العربية) وآراء معلميهم، والمرشد الاجتماعي، ووجهة نظر الباحث؛ بعد عدة لقاءات معهم؛ بهدف تحديد المستوى العلمي والمهارات للطلاب، وتحديد الأنماط السلوكية، والمهارات النوعية اللازمة للبدء في التعلم.
4. تخطيط الدروس التي سوف يتضمنها البرنامج ، بهدف توزيع الأوقات المناسبة لكل درس، والعمل على اختيار أكثر الأنماط فعالية ودقة في تحضير عناصر الدرس، مع مراعاة التنسيق الجمالي للصفحات والإخراج الجيد وصياغة محتوى كل درس بما يتيح شمولية العرض ودقته ويتناسب مع مواقف التعليم.

5. تحديد الوسائل التعليمية التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج، والمتمثلة في الأشكال التوضيحية، والخرائط المفاهيمية، والتنسيق العام والخطوط المختلفة الأحجام.
6. تحديد طرائق التعليم التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج، والملائمة للأهداف، ولمستوى الطلبة، واستخدامها بصورة فعالة، والعمل على تنوعها قدر المستطاع حسب الحاجة، وبالتالي اختيار الإجراءات والاستراتيجيات المناسبة لمستوى، ونوع السلوك المستهدف.
7. تحديد الأنشطة المصاحبة لكل موقف تعليمي متوقع، بهدف إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة الفعالة، وتوظيفها في مواقف حياتية، والعمل على تنظيمها لضمان تحقيق الفعالية.
8. تحديد طرائق واستراتيجيات استثارة دافعية الطلبة للتعلم، بحيث تكون مناسبة لحاجاتهم ولأعمارهم الزمنية.
9. تحديد طرق التعزيز، والتغذية الراجعة.
10. تحديد أنواع الأسئلة التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج لحث الطلبة على المشاركة بفعالية، مع التأكد من الصياغة السليمة للأسئلة، ومراعاتها للأهداف.
11. تحديد وسائل التقويم لموضوع البرنامج وإجراءات التشخيص، ووسائل العلاج والإثراء.

* أسس بناء البرنامج وأهدافه:

وقد راعى الباحث الأسس التالية في بناء البرنامج:

أولاً – الأسس المتعلقة بالأهداف :

أ- الهدف العام:

تعرّف الأهداف بأنها "النتائج النهائية لعملية التعلم مبنية على شكل تغيرات في سلوك التلاميذ". (الأغا وعبد المنعم ،1990: 62)

وتعتبر الأهداف أساس كل نشاط تعليمي هادف، فهي تمثل الدليل، والموجه، والمنظم لسلوك المعلم والمتعلم، وتمثل أيضاً ما يسعى المعلم إلى تحقيقه لدى التلاميذ". (أبو ناهية،1994: 133)

الهدف العام للبرنامج:

علاج صعوبات الإملاء لدى طلاب الصف السابع الأساسي.

ب - الأهداف الخاصة:

الأهداف التعليمية الخاصة هي التي "تُعنى بوصف أنماط السلوك، أو الأداء النهائي المتوقع صدوره من المتعلم بعد تدريس مادة دراسية، أو منهاج دراسي معين". (أبو ناهية،1994: 137)

وقد قام الباحث بتوضيح الأهداف الخاصة بالتفصيل في بداية كل درس في كراسة الطالب وراعى فيها ما يلي:

1- تحديد الأهداف قبل تدريس المحتوى.

2- ملاءمتها للمرحلة السنية للطالب.

3- صياغتها بطريقة صحيحة وواضحة.

4- تشمل جميع مهارات الدرس.

ثانياً – الأسس المتعلقة بالمحتوى:

"المحتوى هو مجموعة من الحقائق والأفكار التي ترتبط مع بعضها بعضاً، بطريقة تسهل وتيسر على المتعلم المرور بخبرات تنمي ميوله، واتجاهاته، وقيمه، ومهاراته اللازمة لحياته اليومية".(عفانة، 1996 :153)

كما يعرّف بأنه "المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية تعلمية منشودة". (الحيلة،1999 :127)

قام الباحث بتحليل محتوى ستة دروس من مبحث الإملاء للصف السابع الأساسي (كتاب لغتنا الجميلة – الجزء الأول) إلى مهارات ومفاهيم في صورة أهداف سلوكية وإعادة صياغتها وتنظيمها وهي الدروس التي وجد أنها تمثل صعوبة لدى الطلاب في فهمها، وتمت صياغتها وفق استراتيجية الخبرة المباشرة التي تتميز بجعل دور المتعلم ونشاطه المحور الرئيس وركز الباحث على تحليل الدرس إلى مفاهيم ومهارات في صورة أهداف سلوكية يتم شرحها بترتيب منطقي وتنظيم للمادة وشرح مهارات التعليم القبلي التي يبنى عليها الهدف الجديد إن كانت ضرورية لفهم الدرس وبناء التقويمات المناسبة لها والتنويع في طرائق التدريس بما يخدم الموقف التعليمي ويحقق أهداف برنامج معالجة صعوبات تعلم الإملاء.

واستخدم الباحث أسلوبين من أساليب تقويم الطلبة ضمن هذا البرنامج :

أ- أسلوب التقويم البنائي:

لتحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية واستيعابها، وتحديد مواطن الخلل والضعف وإصلاحها، ويتحدد التقويم البنائي في كل درس على هيئة تدريبات يجيب الطلاب عليها. ولا يتم الانتقال من مهارة إلى أخرى أو من درس إلى آخر إلا بعد التأكد من وصول الطلاب إلى المستوى المحدد من الإتقان.

ب- أسلوب التقويم الختامي:

وهو عبارة عن الاختبارات التي يؤديها الطلبة في نهاية تعلم البرنامج، وتهدف إلى قياس تحصيل التلاميذ بعد دراستهم للبرنامج وقياس مدى تغير سلوكهم الإملائي.

ويمكن تلخيص أسس إعداد محتوى البرنامج التي اتبعها الباحث فيما يلي:

1- أن يحتوي البرنامج على الموضوعات التي تشكل صعوبة إملائية لدى الطلاب.
2- أن يتضمن جملاً ترسخ القيم الإسلامية وتنمي فيه الولاء للوطن مما يحفزه على تعلمها.
3- أن تشمل جميع الأهداف الموضوعة للبرنامج.
4- أن تكون الأمثلة واضحة وممثلة للقاعدة ولا تكون شاذة عنها.
5- أن تحتوي على تقويمات مستمرة مع خطوات البرنامج.

ثالثاً – الأسس الخاصة بطرائق التدريس:

طرائق التدريس هي "الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم أثناء تفاعله مع عناصر الموقف التعليمي، بما في ذلك المتعلمين؛ لتحديد مشكلة، أو طرح أسئلة، أو تخطيط لعمل مشروع معين، أو محاولة لاكتشاف قاعدة أو مبدأ معين". (عفانة،1996 :249)

"وتتركز أهمية طريقة التدريس في كيفية استغلال المادة التعليمية، بشكل يمكّن التلاميذ من الوصول إلى الهدف الذي ترمي إليه؛ لذلك فإن كفاءة المعلم متوقفة على مدى قدرته على تحديد نوع طريقة التدريس المناسبة لتعلم تلاميذه" (عليمات وأبو جلالة،2001 :189)

واستخدم الباحث طرائق واستراتيجيات متعددة في تنفيذ البرنامج منها:

1- التعليم المبرمج:

"نوع من التعلم الفردي المبني على نظرية سكنر في التعلم القائمة على تهيئة المثيرات المشروطة للمتعلم كي يستجيب لها باستجابات مناسبة، وفيه يتم تقسيم المادة التعليمية إلى مجموعة من الخطوات - الأطر – حيث يعقب كل إطار سؤال للإجابة عنه، وتعزز الإجابة بالمعرفة الفورية، فالتعليم المبرمج يقوم على أساس تدعيم وتعزيز الاستجابات الصحيحة، فهو يقوم على أساس أن النجاح يولد المزيد من النجاح". (إبراهيم، 2004 :مج3 :939)

وتعتمد طريقة التعليم المبرمج على تقسيم الموضوع الدراسي، أو المهمة المراد تعلمها إلى مجموعة من الخطوات المرتبة ترتيباً منطقياً متسلسلاً تهدف في مجملها إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة، وتعرض هذه المهمة أو الموضوع على الطالب، إما على شكل مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية، وينتقل الطالب في تعلمه من خطوة إلى أخرى انتقالاً تدريجياً، يعطى في نهايتها تغذية راجعة فورية، لإخباره عن صحة استجابته أو خطئها.

وفي هذا النوع من التعلم ترتب المواد التعليمية في خطوات صغيرة مرتبة منطقياً، وكل خطوة أو إطار في البرنامج، تزود المتعلم بمعلومات وتطلب إليه أن يستجيب لهذه المعلومات، ويُزود المتعلم بتغذية راجعة تتصل بصحة استجابته أو خطئها". (جابر، 2002 :285)

2- طريقة الرزم التعليمية المبرمجة:

"تنظم المادة التعليمية في حقيبة أو رزمة بحيث تتضمن هذه الحقيبة أو الرزمة الأهداف التعليمية، ومحتويات المادة الدراسية والنشاطات التي على الطالب القيام بها، والتمارين التي عليه أن يحلها والمقررات والمراجع المطلوبة، والأدوات والوسائل التي عليه أن يستخدمها والاختبارات التقويمية ونماذج الإجابة الصحيحة وأسلوب تقويم الطالب في إعطائه علامته النهائية أو معدله الفعلي". (دروزة،2002 :196)

3- طريقة الأهداف السلوكية:

"هذه الطريقة من الطرق التي يفضلها التربويون لما لها من إيجابيات، لأنها تسير في الدرس بصورة منتظمة بحيث يتم إنجاز كل هدف وتقويمه ثم الانتقال للذي يليه، هذا يجعل المعلم يشعر بالارتياح لتحقيق الهدف العام من الدرس". (زقوت،1997 :37)

3- طريقة التعليم الخصوصي:

وهي "طريقة تفاعلية تتم بين شخصين أحدهما يأخذ دور المعلم والآخر يأخذ دور الطالب وإذا كان الطالب هو نفسه المعلم، عليه أن يكون قد أتقن الهدف التعليمي كي يتسنى له تعليم الطالب الذي لم يتقن الهدف بعد". (دروزة،2002 :193)

4- الخرائط المفاهيمية:

هي "رسوم تخطيطية تدل على العلاقات بين المفاهيم وهي تحاول أن تعكس تنظيم المفاهيم في فرع من فروع المعرفة، ومن أهم مزاياها: مساعدة الطالب على تنظيم المعرفة التي تلقاها. (إبراهيم،2004 :مج3 :890)

* ولقد استفاد الباحث من هذه الطرائق جميعها واستخدمها في تطبيق البرنامج حيث وظف كل طريقة في مكانها ووقتها المناسب حسب الموقف التعليمي للوصول لعلاج لصعوبات تعلم الإملاء بأسبابها المختلفة.

* واستفاد الباحث في تطبيق البرنامج من طرائق التدريس التالية:

1- المحاضرة والإلقاء:

"وهي أسلوب قديم واسع الانتشار يقصد به عرض المادة لفظياً، حيث يقوم المعلم بتقديم المادة وشرحها وتفسيرها وتلخيصها أحياناً". (الأغا وعبد المنعم،1997 :242)

"ورغم ما ينسب للطريقة من عيوب ومآخذ إلا أن لهذه الطريقة مواقف ومناسبات تستخدم فيها، فقد يلجأ لها المعلم في حالات الشرح والتوضيح والتفسير بغية إظهار الأفكار الرئيسة من الدرس والانتقال التدريجي إلى جزئياته وعناصره، كما يستخدمها المعلم في وصف ظاهرة ما يراد تعريف التلاميذ بها، ومن مزاياها: أنها ذات فعالية كبيرة في نقل المعلومات وتبسيطها والوصول إلى عقول المتعلمين بأيسر السبل، كما تستخدم في تدريس اللغة العربية، وتختصر الوقت والجهد ويمكن للمعلم التحكم فيها وفق ما يراه مناسباً لمستوى طلابه.(زقوت،1999 :33-35)

2- المناقشة والحوار:

"وهي طريقة قديمة حديثة تُعرّف بأنها طريقة لفظية يتم فيها تبادل المعلومات والأفكار لاختيار أنسب الحلول أو الإجابات لمشكلة ما أو سؤال محير وهي تستخدم في تدريس الكثير من المواد الدراسية. (الأغا واللولو،2004 :179)

"وتقوم هذه الطريقة على السؤال والجواب، ويطلق عليها طريقة السؤال والجواب، أو طريقة الحوار، وذلك؛ لأن السمة الغالبة على هذه الطريقة هي النقاش والحوار، ومع أن كل طرق التدريس تقريباً لا تخلو من طرح الأسئلة، إلا أن طريقة المناقشة تتخذ من السؤال والجواب منطلقاً لمعالجة النشاط التعليمي". (زقوت،1999 :35 – 36)

"ومن مزايا هذه الطريقة: أنها تزيد من التفاعل الصفي، وتعطي الفرصة للتلاميذ للمشاركة الإيجابية، وتوفر المجال للتفاعل الاجتماعي، وتنمي الاتجاهات العلمية كاحترام آراء الآخرين، وتكشف عن مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ". (الأغا وعبد المنعم،1997 :245)

5- الطريقة الاستقرائية:

"الاستقراء طريقة من طرق التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل حين ينتقل من حقائق مشاهدة أو معلومة إلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة، وفيها ينتقل الفكر من الجزء إلى القانون العام، ومن حالات خاصة إلى أحكام عامة". (شحاتة،1993 :210)

"أما في التدريس فهي طريقة تبدأ بذكر الأمثلة وتتدرج حتى يصل الطالب إلى القاعدة، ولها خمس خطوات رئيسة هي: (التمهيد، العرض، الربط، الاستنباط، التطبيق)، وهي خطوات تعرف عند بعض التربويين بخطوات هربارت، ومن مزايا هذه الطريقة: أنها تهتم بالتسلسل والترتيب المنطقي في عرض المادة العلمية، كما أنها تهتم بالإثارة والتشويق، وهي تنشط تفكير المتعلم وتصلح لتدريس فروع مبحث اللغة العربية". (زقوت،1999 :41-43)

6- الطريقة القياسية:

"هي الطريقة التي تبدأ بالقاعدة أو المبدأ العام ثم تأتي الأمثلة للقياس عليها، هي تعتمد على أساس أن الطالب إذا عرف القانون أو المبدأ يستطيع أن يطبقه على أمثلة متنوعة بعد ذلك وهي تسير من الكل إلى الجزء، ومن مزاياها: سهولة تنفيذها، وسرعة الوصول إلى نهاية الدرس، ومناسبتها للفصول الدراسية ذات الأعداد الكبيرة، وهي تمكن المتعلمين من إدراك الحقائق والقوانين واستيعابها لأنه ليس بمقدور كل متعلم أن يستنتج القوانين والمبادئ بنفسه". (زقوت،1999 :39-40)

رابعاً – الأسس الخاصة بالتقويم:

راعى الباحث أن يقيس التقويم ما وضع من أجل قياسه وبذلك يسهم في تثبيت القاعدة في الذهن وتصحيح المفاهيم الخطأ ويصبح جزءاً من عملية التعليم من خلال التطبيق العملي وأن تكون التقويمات واضحة وشاملة لجميع أهداف البرنامج ومتنوعة في الشكل والمضمون بما يتناسب مع الموضوعات والمهارات وأن تواكب الدرس في جميع خطواته بحيث يُتبع كل هدف سلوكي بتقويم بنائي ويختم كل درس بتقويم نهائي يُطمئن الباحث على إتقان التلاميذ المهارات الكتابية.

خامساً – الأسس الخاصة بالوسائل التعليمية:

اقتصرت الوسائل التعليمية في البرنامج على أوراق العمل المقدمة في كراسة الطالب؛ التي أعدها الباحث؛ وذلك للتغلب على قلة الوسائل والأجهزة في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي، وصعوبة توفرها، ولما ارتآه الباحث من خلال خبرته في مجال التدريس من إمكانية تحقيق نتائج أفضل من التي تحققها الحواسيب أو أجهزة ووسائل أخرى مكلفة؛ إذا تم إعدادها وتوظيفها بطريقة مناسبة؛ وبذلك يحاول الباحث التغلب على مشكلة تواجه التعليم في فلسطين، وهي نقص الاعتمادات المالية مما أدى إلى نقص الأجهزة في المدارس الفلسطينية وإيجاد حلول من خلال وسائل متوفرة في البيئة الفلسطينية ويسهل تناولها واستخدامها بسهولة لكل طالب وفي كل وقت ومكان دون محاذير وبكلفة بسيطة.

3- مرحلة إنتاج البرنامج :

وهي المرحلة التي يتم فيها تنفيذ (سيناريو) البرنامج الذي يتم إنجازه بالمرحلة السابقة خطوة بخطوة وتمثّل ذلك في كراسة الطالب وهي عبارة عن كراسة أعد فيها الباحث الدروس التي تحتوي على صعوبات في مبحث الإملاء وتتكون من ستة دروس تم تنظيمها كما يلي: انظر ملحق رقم (5)

1- الأهداف السلوكية التي يجب أن يتقنها الطالب بعد الانتهاء من الدرس.

2- خريطة مفاهيمية لتوضيح العلاقة الكلية بين مفـردات الـدرس مـن مهـارات ومفـاهيم والعلاقات الجزئية بينها لتكوّن عند الطالب رؤية شمولية للدرس ويمكن العودة إليها أثنـاء الشرح لربط العلاقات ثم يعود إليها المعلم في نهاية الدرس ليلخصه من خلالها.

3- التعليم القبلي للمهارة وذلك بشرح المهارات السابقة التي لا يتقنها الطالب ولكـن يجـب أن يبنى عليها الهدف السلوكي الجديد المراد شرحه.

4- تجزئة الهدف العام للدرس إلى أهداف سلوكية مرتبة ترتيباً منطقياً يتم تناولها كل على حدة.

5- شرح الهدف السلوكي وذلك؛ من خلال الأمثلة المناسبة، والأشكال التوضيحية؛ التي تـساعد على فهمه؛ ثم شرح مفصل للمهارة بأسلوب مبسط يستطيع الطلبة ذوو صعوبات الـتعلم فهمـه، مع اختيار طريقة أو طرائق التدريس المناسبة لشرحه وإمكانية إعادة الشرح بنفس الطريقـة أو بطرائق مغايرة تتناسب مع عناصر الموقف التعليمي.

6- تدريبات عملية متنوعة يجيب عنها الطالب بنفسه بصورة فردية أو في نظـام مجموعـات، وتكون ممثلة للمهارة، وتطبيقاً لها تمكن المعلم والطالب من معرفة مدى إتقـان الطالـب لهـذه المهارة، فإن تعثر الطالب في الإجابة، عاد المعلم ليشرح المهـارة بطريقـة أخـرى، ويناقش الطالب فيها، ثم يعطيه نفس التدريبات، أو تدريبات مماثلة، ولا ينتقل به إلى مهارة جديدة حتـى يتأكد من إتقانه للمهارة السابقة.

7- الانتقال للهدف السلوكي التالي وتناوله بنفس الطريقة حتى نهاية الدرس.

8- تقويم ختامي، عبارة عن أسئلة موضوعية منوعة على الدرس بالكامـل، ومختلفـة درجـة الصعوبة، وتقيس مستويات (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقـويم) تـصلح لأن تكون مؤشراً على مدى إتقان الطالب لهذا الدرس.

9- الانتقال للدرس التالي، وتناوله بنفس نمط الدرس الأول حتى نهاية كراسة الطالب.

10- تغذية راجعة تواكب جميع مراحل شرح الدرس.

4- مرحلة تطوير البرنامج:

بعد الانتهاء من إنتاج البرنامج في صورته الأولية، تم اختبار البرنامج على عـدد مـن الطلبـة يمثلون متوسط مجتمع الدراسة المستهدف وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (39) طالباً مـن طلبة مدرسة عبد الكريم الكرمي الصف (1/7) وهي خارج عينة الدراسة وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

- التأكد من ملاءمة طريقة عرض دروس البرنامج لتلاميذ الصف السابع الأساسي.
- التأكد من ملاءمة البرنامج وإمكانية تفاعل وتجاوب الطلاب معه.
- التأكد من إمكانية تنفيذ البرنامج.

وبناء على ذلك تم تحديد المشاكل التي واجهت الباحث من خلال الملاحظة المباشرة لهم.

ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة لتقوية البرنامج، بعد ذلك تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين. انظر الملحق رقم (2).

ثم تم تطوير البرنامج بناء على الصورة النهائية للملاحظات والتحكيم.

وقد راعى الباحث عدة نقاط أثناء إعداد وإنتاج البرنامج التعليمي هي :

* تنوع أساليب وأشكال الأسئلة التي يحتويها البرنامج.
* يوفر البرنامج للطالب معرفة الإجابة الصحيحة بمجرد الانتهاء من إجابته على السؤال، فيعزز ذلك عملية التعلم .
* التدرج من القليل إلى الكثير ومن البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب .
* اعتماد أنماط مختلفة للتدريس في العملية التعليمية منها : التدريب، والمحاكاة.

رابعاً: بناء الاختبار التحصيلي "انظر ملحق (6)"

تم بناء الاختبار بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، وبناء الاختبارات التحصيلية فيها والأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، وتكون الاختبار من (34) فقرة يجاب عنها بطريقة الاختيار من متعدد؛ لأنها طريقة تتناسب مع الهدف من الاختبار التحصيلي، فهي يمكن أن تغطي محتوى الدروس المحددة بالكامل، مما يجعل الاختبار يتصف بالشمول في قياس جوانب السلوك المراد قياسه، وخلوه من ذاتية التصحيح، وسهولة، وسرعة تصحيحه، واستخراج نتائجه، وفعاليته في تشخيص أخطاء الطلبة.

وأعد الباحث جدول مواصفات حدد فيه المباحث التي سيبني عليها الاختبار ثم حلل محتوى تلك المباحث وحدد الوزن النسبي لها في الاختبار، بناء على عدد المهارات المتضمنة فيها، ووضع الباحث لكل سؤال أربعة خيارات، منها إجابة واحدة فقط صحيحة، موزعة بطريقة عشوائية، حتى لا يكون للتخمين أي أثر على النتائج، وروعي أن يكون السؤال واضحاً ومحدداً وأن تكون البدائل متجانسة، وليست متداخلة، وأن تخلو الفقرات من أي مؤشرات تدل على الإجابة الصحيحة، وأن

تكون الإجابات متقاربة في الطول، وأن تقيس كل فقرة هدفاً تعليمياً واحداً، وأن يبدأ الاختبار بأسئلة سهلة نسبياً، لتشجيع الطالب على الاستمرار، والاهتمام، وأن تتنوع أسئلة الاختبار إلى أسئلة تذكر، أو فهم، أو تطبيق. والاختبار القبلي له نفس صورة الاختبار البعدي. أنظر جدول المواصفات جدول رقم (10)

* تحديد زمن الاختبار التحصيلي:

تم حساب الزمن الذي يحتاجه الطلاب للإجابة عن فقرات الاختبار عن طريق المتوسط الحسابي لزمن تقديم طلبة العينة الاستطلاعية للاختبار فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (35) دقيقة. وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{زمن إجابة الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة الطالب الأخير}}{2}$$

ي- معامل التمييز ودرجة الصعوبة:

بعد أن تم تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة العينة الاستطلاعية تم تحليل نتائج إجابات الطلبة على أسئلة الاختبار التحصيلي ، وذلك بهدف التعرف على :

- معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.
- معامل صعوبة كل سؤال من أسئلة الاختبار.

وقد تم ترتيب درجات الطلبة تنازلياً بحسب علاماتهم في الاختبار التحصيلي، و أخذ (27%) من عدد الطلبة. (27% x 30) = 8 طلاب كمجموعة عليا، وكذلك كمجموعة دنيا. مع العلم بأنه تم اعتبار درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار .

- معامل التمييز :

ويقصد به: " قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة الممتازين والطلبة الضعاف " .

تم حساب معامل التمييز حسب المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الطلبة المجيبين بشكل صحيح من الفئة العليا}}{\text{عدد أفراد الفئة العليا}} - \frac{\text{عدد المجيبين بشكل صحيح من الفئة الدنيا}}{\text{عدد أفراد الفئة الدنيا}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، والجدول (8) يوضح معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

الجدول (8)

معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات التمييز	م	معاملات التمييز
1	0.25	18	0.75
2	0.25	19	0.25
3	0.50	20	0.50
4	0.25	21	0.50
5	0.50	22	0.50
6	0.50	23	0.25
7	0.50	24	0.63
8	0.63	25	0.25
9	0.25	26	0.25
10	0.25	27	0.25
11	0.75	28	0.25
12	0.75	29	0.25
13	0.63	30	0.25
14	0.38	31	0.25
15	0.63	32	0.25
16	0.63	33	0.25
17	0.63	34	0.38
معامل التمييز الكلي			0.42

يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار قد تراوحت بين (0.25-0.75) بمتوسط بلغ (0.42)، وعليه تم قبول جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في الحد المعقول من التمييز حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم. (ملحم،2000: 286)

س- ما هو معامل الصعوبة؟:

جـــ - يقصد به " نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة
ويقصد به: " النسبة المئوية للراسبين في الاختبار".
وتحسب بالمعادلة التالية :

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة}}{\text{عدد الذين حاولوا الإجابة}} \times 100\%$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، والجـــدول (9) يوضح معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

الجدول (9)
معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات الصعوبة	م	معاملات الصعوبة
1	0.38	18	0.63
2	0.75	19	0.63
3	0.75	20	0.25
4	0.50	21	0.75
5	0.25	22	0.75
6	0.25	23	0.38
7	0.25	24	0.56
8	0.56	25	0.38
9	0.75	26	0.25
10	0.75	27	0.75
11	0.63	28	0.38
12	0.50	29	0.38
13	0.44	30	0.25
14	0.44	31	0.25
15	0.44	32	0.38
16	0.69	33	0.25
17	0.31	34	0.56

معامل الصعوبة الكلي	0.48

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.25 – 0.75) بمتوسط كلي بلغ (0.48) وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة حيث كانت في الحد المعقول من الصعوبة حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم.

1- صدق الاختبار: Test Validity

أولاً: صدق المحكمين

يقصد به " أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه أي أن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه". وقد تحقق الباحث من صدق الاختبار عن طريق عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس في كلية التربية وأساتذة النحو والصرف في كلية الآداب في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، وعدد من مشرفي ومدرسي اللغة العربية للصف السابع الأساسي حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاختبار، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد الأربع للاختبار، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية.

وملحق رقم (2) يوضح أسماء السادة المحكمين، وفي ضوء تلك الآراء تم إضافة وحذف بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد الفقرات (34) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (10)

جدول (10)

جدول مواصفات بناء الاختبار التحصيلي يبين عدد الفقرات حسب كل بعد من الأبعاد المعرفية

المجال	التذكر	الفهم	التطبيق	عدد الفقرات	النسبة المئوية
ألف الفعل الناقص	4،1	5، 6	2، 3، 7	7	20.59
الحروف المحذوفة من الكتابة	11	9، 10، 12	8	5	14.71
همزتا الوصل والقطع	17، 19	15، 16، 18، 20	13، 14، 21، 22	10	29.41
حذف الألف من ما الاستفهامية	0	23	24	2	5.88
كتابة "إذ" و"إذن"	26	0	25، 27	3	8.82
كتابة همزة ابن وابنة	34	29، 32، 33	28، 30، 31	7	20.59
المجموع	7	13	14	34	100

النسبة المئوية	20.59	38.24	41.18	100	

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency Validity

ويقصد به " قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار ودرجة الاختبار الكلي " جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (39) طالباً، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.804	دالة عند 0.01	18	0.534	دالة عند 0.01
2	0.879	دالة عند 0.01	19	0.843	دالة عند 0.01
3	0.869	دالة عند 0.01	20	0.854	دالة عند 0.01
4	0.895	دالة عند 0.01	21	0.608	دالة عند 0.01
5	0.865	دالة عند 0.01	22	0.517	دالة عند 0.01
6	0.928	دالة عند 0.01	23	0.727	دالة عند 0.01
7	0.933	دالة عند 0.01	24	0.502	دالة عند 0.01
8	0.775	دالة عند 0.01	25	0.804	دالة عند 0.01
9	0.626	دالة عند 0.01	26	0.832	دالة عند 0.01
10	0.854	دالة عند 0.01	27	0.865	دالة عند 0.01

11	0.686	دالة عند 0.01	28	0.808	دالة عند 0.01
12	0.759	دالة عند 0.01	29	0.916	دالة عند 0.01
13	0.727	دالة عند 0.01	30	0.770	دالة عند 0.01
14	0.534	دالة عند 0.01	31	0.812	دالة عند 0.01
15	0.711	دالة عند 0.01	32	0.886	دالة عند 0.01
16	0.587	دالة عند 0.01	33	0.895	دالة عند 0.01
17	0.763	دالة عند 0.01	34	0.825	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.483

يتضح أن جميع فقرات الاختبار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

2- ثبات الاختبار:

تم تقدير ثبات الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام طرق ثلاث هي كما يلي:

أ- معامل ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل ألفا (0.979) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ب- التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة الفقرات الفردية لكل فقرة من فقرات الاختبار، وكذلك درجة الفقرات الزوجية من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون فكان معامل الارتباط قبل التعديل (0.939) وأن معامل الارتباط بعد التعديل (0.969) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

جـ - طريقة كودر - ريتشارد سون 21 : Richardson and Kuder

استخدم الباحث طريقة ثالثة من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبـــار، حيث حصل على قيمة معامل كودر ريتشارد سون21 لكل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك للاختبـــار ككل طبقاً للمعادلة التالية : والجدول (12) يوضح ذلك :

الجدول (12)

$$\text{ر } 21 = 1 - \frac{\text{م} (\text{ك} - \text{م})}{\text{ع}^2 \text{ك}}$$

حيث أن : م : المتوسط ك : عدد الفقرات $ع^2$: التباين

الجدول (13)

عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشارد سون 21

الاختبار	ك	ع2	م	معامل كودر ريتشارد شون 21
الدرجة الكلية	34	169.62	19.967	0.980

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل كودر ريتشارد سون 21 للاختبار ككل كانـــت (0.980) وهي قيم0 عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

وبذلك تأكد الباحث من صدق وثبات الاختبار التحصيلي ، وأصبح الاختبار في صـــورته النهائيـــة (34) فقرة . انظر ملحق رقم (6)

ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب:

انطلاقاً من الحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجـــب ضـــبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعمـــيم، تَبنـــى الباحـــث طريقـــة المجموعتين التجريبية والضابطة باختبارين قبل التطبيق، ويعتمدان على تكافؤ المجمـــوعتين مـــن

خلال الاعتماد على الاختيار العشوائي لأفراد العينة، ومقارنة المتوسطات الحسابية في بعض المتغيرات. لذا قام الباحث بضبط المتغيرات التالية :

1. متغير العمر:

أعمار طلاب الصف السابع تتراوح ما بين (13-14) سنة، وتم الرجوع إلى سجلات الأحوال الخاصة بالمدرسة قبل بدء التجريب، واستخرجت متوسطات الأعمار ابتداء من أول سبتمبر لعام 2008م، والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى التجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة كمتغير للدراسة ، وقد تم التأكد من تجانس المجموعة التجريبية والضابطة في العمر الزمني لدى الطلاب باستخدام (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين وهذا طمأن الباحث بعدم وجود فروق بين المجموعتين في العمر الزمني. والجدول رقم (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

نتائج اختبار "ت" test T. بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البدء بالبرنامج

العينة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العينة الكلية	تجريبية	66	13.400	0.206	0.040	0.968	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	13.401	0.210			
عينة الذكور	تجريبية ذكور	36	13.403	0.208	0.103	0.919	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	13.408	0.207			
عينة الاناث	تجريبية إناث	30	13.397	0.208	0.057	0.954	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	13.394	0.216			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05= ∝) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغير العمر وعليه فإن المجموعتين متكافئتين في العمر.

2. تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة في التحصيل العام:

تم رصد التحصيل العام للطلبة من خلال السجلات المدرسية، قبل بدء التجريب واستخرجت متوسطات الدرجات ابتداء من أول سبتمبر 2008، وتم استخدام اختبار (ت) test independent sample للتعرف على الفروق بين المجموعات قبل البدء في التجربة، والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15)

نتائج اختبار"ت" T.test بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البدء بالبرنامج

العينة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العينة الكلية	تجريبية	66	651.758	115.159	0.792	0.429	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	633.886	145.114			
عينة الذكور	تجريبية ذكور	36	636.000	113.211	0.482	0.631	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	622.308	131.112			
عينة الاناث	تجريبية إناث	30	670.667	116.523	0.613	0.542	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	648.452	162.067			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05= ∝) بين المجموعتين الضابطتين والمجموعتين التجريبيتين في متغير التحصيل الدراسي العام، وعليه فإن المجموعات متكافئة في التحصيل العام .

3. تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة في مبحث اللغة العربية:

تم رصد علامة مبحث اللغة العربية للطلبة من خلال السجلات المدرسية، قبل بدء التجريب. استخرجت متوسطات الدرجات ابتداء من أول سبتمبر 2009 ، وتم استخدام اختبار (ت) test independent sample للتعرف على الفروق بين المجموعات قبل البدء في التجربة، والجدول (16) يوضح ذلك .

الجدول (16)

نتائج اختبار"ت" T.test بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البدء بالبرنامج

العينة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العينة الكلية	تجريبية	66	8.621	0.924	0.656	0.513	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	8.514	0.974			
عينة الذكور	تجريبية ذكور	36	8.694	0.710	0.484	0.629	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	8.769	0.627			
عينة الإناث	تجريبية إناث	30	8.533	1.137	1.123	0.266	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	8.194	1.223			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05= ∝) بين المجموعتين الضابطتين والمجموعتين التجريبيتين في متغير التحصيل في مبحث اللغة العربية وعليه فإن المجموعات متكافئة في التحصيل في مبحث اللغة العربية.

4. التكافؤ في الاختبار التحصيلي لدى طلبة الصف السابع:

وللتأكد من ذلك تم تطبيق الاختبار قبل بدء التجريب واستخرجت متوسطات الدرجات ابتداء من أول نوفمبر 2008، وتم استخدام اختبار (ت) T.test independent sample للتعرف على الفروق بين المجموعات قبل البدء في التجربة، والجدول (17) يوضح ذلك.

أولاً - العينة الكلية:

جدول (17)

نتائج اختبار "ت" T.test للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج في الاختبار

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
القطعة	تجريبية	66	6.485	3.039	1.629	0.106	غير دالة

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	ضابطة	70	5.586	3.377			إحصائياً
ألف الفعل الناقص	تجريبية	66	2.955	1.493	0.447	0.656	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	2.843	1.421			
الحروف المحذوفة من الكتابة	تجريبية	66	2.848	1.428	1.499	0.136	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	2.471	1.501			
همزتا الوصل والقطع	تجريبية	66	4.167	1.974	0.107	0.915	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	4.129	2.166			
حذف الألف من ما الاستفهامية	تجريبية	66	0.485	0.638	0.402	0.689	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	0.443	0.581			
كتابة "إذ" و"إذن"	تجريبية	66	0.924	0.810	0.813	0.417	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	0.814	0.767			
كتابة همزة ابن وابنة	تجريبية	66	2.106	1.291	-0.169	0.866	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	2.143	1.254			
تذكر	تجريبية	66	2.500	1.460	0.749	0.455	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	2.314	1.430			
فهم	تجريبية	66	4.970	1.969	0.416	0.678	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	4.829	1.985			
تطبيق	تجريبية	66	6.015	2.370	0.742	0.460	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	5.700	2.573			
التطبيق مع القطعة	تجريبية	66	12.864	5.010	1.779	0.078	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	11.286	5.316			
المجموع بدون قطعة	تجريبية	66	13.485	4.912	0.776	0.439	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	12.843	4.729			
المجموع بالقطعة	تجريبية	66	20.333	7.273	1.528	0.129	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	70	18.429	7.262			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05= ∝) بين طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وعليه فإن المجموعتين متكافئتان في الاختبار.

ثانياً - عينة الذكور:

الجدول (18)

نتائج اختبار "ت" T.test للمقارنة بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البدء بالبرنامج في الاختبار

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
القطعة	تجريبية ذكور	36	5.694	2.847	1.574	0.120	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	4.590	3.201			
ألف الفعل الناقص	تجريبية ذكور	36	3.028	1.797	0.724	0.471	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	2.744	1.601			
الحروف المحذوفة من الكتابة	تجريبية ذكور	36	2.361	1.125	0.256	0.799	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	2.282	1.503			
همزتي الوصل والقطع	تجريبية ذكور	36	3.333	1.493	0.403	0.688	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	39	3.205	1.260			

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	ذكور						
حذف الألف من ما الاستفهامية	تجريبية ذكور	36	0.333	0.535	0.614	0.541	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	0.410	0.549			
كتابة "إذ" و"إذن"	تجريبية ذكور	36	0.722	0.849	0.023	0.982	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	0.718	0.759			
كتابة همزة ابن وابنة	تجريبية ذكور	36	1.667	1.287	1.164	0.248	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	2.000	1.192			
تذكر	تجريبية ذكور	36	2.194	1.451	0.505	0.615	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	2.026	1.442			
فهم	تجريبية ذكور	36	4.306	1.818	0.436	0.664	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	4.487	1.790			
تطبيق	تجريبية ذكور	36	4.944	2.013	0.193	0.848	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	4.846	2.368			

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التطبيق مع القطعة	تجريبية ذكور	36	10.639	4.230	1.147	0.255	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	9.436	4.806			
المجموع بدون قطعة	تجريبية ذكور	36	11.444	4.391	0.087	0.931	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	11.359	4.113			
المجموع بالقطعة	تجريبية ذكور	36	17.139	6.343	0.814	0.418	غير دالة إحصائياً
	ضابطة ذكور	39	15.949	6.312			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05= ∝) بين طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وعليه فإن المجموعتين متكافئتان في الاختبار.

ثالثاً - عينة الإناث:

جدول (19)

نتائج اختبار "ت" T.test للمقارنة بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البدء بالبرنامج في الاختبار

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
القطعة	تجريبية	30	8.233	3.339	1.662	0.102	غير دالة

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	إناث						
	ضابطة إناث	31	6.839	3.216			إحصائياً
ألف الفعل الناقص	تجريبية إناث	30	2.867	1.042	0.356	0.723	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	2.968	1.169			
الحروف المحذوفة من الكتابة	تجريبية إناث	30	3.433	1.547	1.863	0.067	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	2.710	1.488			
همزتا الوصل والقطع	تجريبية إناث	30	5.167	2.036	0.211	0.834	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	5.290	2.506			
حذف الألف من ما الاستفهامية	تجريبية إناث	30	0.667	0.711	1.067	0.290	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	0.484	0.626			
كتابة "إذ" و"إذن"	تجريبية إناث	30	1.167	0.699	1.225	0.225	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	0.935	0.772			
كتابة همزة ابن وابنة	تجريبية إناث	30	2.633	1.098	0.995	0.324	غير دالة إحصائياً

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	ضابطة إناث	31	2.323	1.326			
تذكر	تجريبية إناث	30	2.867	1.408	0.536	0.594	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	2.677	1.351			
فهم	تجريبية إناث	30	5.767	1.870	0.982	0.330	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	5.258	2.160			
تطبيق	تجريبية إناث	30	7.300	2.136	0.893	0.375	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	6.774	2.446			
التطبيق مع القطعة	تجريبية إناث	30	15.533	4.599	1.548	0.127	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	13.613	5.071			
المجموع بدون قطعة	تجريبية إناث	30	15.933	4.409	1.030	0.307	غير دالة إحصائياً
	ضابطة إناث	31	14.710	4.852			
المجموع بالقطعة	تجريبية إناث	30	24.167	6.492	1.482	0.144	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	31	21.548	7.266			

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	إناث						

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وعليه فإن المجموعتين متكافئتان في الاختبار.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية
2- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "T.test independent sample" للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من الفرضين الأول والثاني.
3- اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين "T.test paired sample" للتعرف إلى الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة على المجموعة التجريبية، للتحقق من الفرضين الثالث والرابع.
4- تحليل التباين الثنائي وذلك لاختبار صحة الفرض الرابع الذي يقيس التفاعل بين الطريقة والجنس.
5- معامل إيتا، وd لإيجاد حجم التأثير في الفرض الثاني.
6- لإيجاد صدق الاتساق الداخلي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون " Pearson "
7- لإيجاد معامل الثبات تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات

* مناقشة الفرضية الأولـــى.
* مناقشة الفرضية الثانيـــة.
* مناقشة الفرضية الثالثـــة.
* مناقشة الفرضية الرابعة.
* تـــوصيـــات الـــدراســـة.
* مـــقتـــرحات الـــدراســـة.

بسم الله الرحمن الرحيم

تناول هذا الفصل نتائج الدراسة وتفسيرها وذلك بعرض تساؤلات الدراسة وفرضياتها، والتي أجريت على أفراد العينتين: الضابطة والتجريبية؛ ثم عرض نتائج كل تساؤل وتفسيره والتحقق من صحته وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، ثم تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء، لدى طلبة الصف السابع الأساسي، بمحافظة خان يونس.

وتحددت مشكلة الدراسة، بعد التعرف على مدى فعالية البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء، لدى طلبة الصف السابع الأساسي، في محافظة خان يونس؛ وذلك ما سيتضح في هذا الفصل - إن شاء الله - وتم توضيح إجابة الأسئلة الفرعية في الفصل السابق من خلال التعرف على صعوبات تعلم الإملاء؛ من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؛ لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومستوى صعوبات تعلم تلك المهارات؛ والتي تمت بأداتين هما: استبانة نصف مفتوحة عرضت على المعلمين، واختبار تشخيصي عبارة عن جمل إملائية؛ تتضمن المهارات الإملائية، للصف السابع الأساسي، في الفصل الدراسي الأول.

وتم تعريف البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء، لدى طلبة الصف السابع الأساسي، من خلال شرح مفصل لطبيعة هذا البرنامج في الفصل الرابع.

وتم في هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم بالطريقة التقليدية) تعزى لمتغير الطريقة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) على الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم

من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الجنس؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟

وتم التحقق من فرضيات الدراسة التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم بالطريقة التقليدية) تعزى لمتغير الطريقة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) على الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

أولا: للإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على:

ما فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس؟

يقوم الباحث بتحليل نتائج الدراسة على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

نص الفرض الأول على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

- وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدام الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين " T. Test independent sample "والجدول (20) يوضح ذلك.

أولاً: المجموعة الكلية:

الجدول (20)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
القطعة	تجريبية	66	10.955	3.506	3.923	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	70	8.186	4.613			
ألف الفعل الناقص	تجريبية	66	4.848	1.756	3.371	0.001	دالة عند 0.01
	ضابطة	70	3.871	1.623			
الحروف المحذوفة من الكتابة	تجريبية	66	4.258	0.997	4.948	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	70	3.214	1.413			
همزتا الوصل والقطع	تجريبية	66	7.015	2.101	4.848	0.000	دالة عند 0.05
	ضابطة	70	5.200	2.256			
حذف الألف من ما الاستفهامية	تجريبية	66	1.667	0.591	4.596	0.000	دالة عند 0.05
	ضابطة	70	1.114	0.790			
كتابة إذ وإذن	تجريبية	66	2.273	0.814	3.640	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	70	1.743	0.879			
كتابة همزة ابن وابنة	تجريبية	66	4.424	1.930	4.968	0.000	دالة عند 0.05
	ضابطة	70	3.000	1.383			
تذكر	تجريبية	66	5.106	1.609	4.572	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	70	3.800	1.716			
فهم	تجريبية	66	9.379	2.492	6.228	0.000	دالة عند

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	ضابطة	70	6.700	2.522			0.01
تطبيق	تجريبية	66	10.000	2.602	5.004	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	70	7.643	2.874			
التطبيق مع القطعة	تجريبية	66	20.955	5.193	4.824	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	70	15.829	7.007			
المجموع بدون قطعة	تجريبية	66	24.485	5.720	6.216	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	70	18.143	6.153			
المجموع بالقطعة	تجريبية	66	35.439	7.909	5.825	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	70	26.329	10.123			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (134) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 1.96

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (134) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن :-

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار البعدي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يعني فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء وقواعده خاصة ما يتعلق منها بصعوبات: (الحروف المحذوفة من الكتابة – كتابة ألف الفعل الناقص – كتابة الكلمات التي تبدأ بهمزتي الوصل أو القطع – كتابة همزة ابن وابنة – كتابة "إذ" و"إذن" – حذف الألف من ما الاستفهامية).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (وادي،2008) و(حلس،2003) و(الجوجو،2004) و(أبو منديل،2006) و(كنعان،1986).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من البرنامج المعد، حيث إن البرنامج أعد على أسس تجعل الطالب يستطيع تحسين أدائه التحصيلي في قواعد الإملاء، وذلك لفعالية البرنامج المقترح في التغلب على صعوبات الإملاء.

ومناسبة طريقة عرض المادة في البرنامج المقترح لمستويات طلبة الصف السابع الأساسي. واستخدام طرائق وأساليب متعددة وتنويعها في الحصة الواحدة وفي مختلف حصص مبحث الإملاء مما أدى للوصول للهدف الرئيس وهو تمكن التلميذ من الكتابة الصحيحة وفق القواعد الإملائية بعد فهمها والتدرب عليها. وبذلك تغلب البرنامج على صعوبات الإملاء بالإمكانيات العادية للمدارس الفلسطينية دون الحاجة لحلول مكلفة مادياً أو تقنياً واكتفى بعرض المادة وتدريسها بطريقة البرنامج المقترح وبذلك يكون البرنامج حقق حلولاً قابلة للتطبيق. وكان لضبط الصف وتوفير الهدوء والنظام مع المحافظة على تفاعل التلاميذ ودافعيتهم دور أساسي لنجاح الموقف التعليمي. وكذلك تمكن البرنامج من توفير وقت الحصة من خلال استخدام أوراق العمل والتدريبات والتقاويم المطبوعة في كراسة الطالب مما أتاح مجالاً لمزيد من التدريب على المهارات العليا والتفكير فيها وإتقانها. وحرص البرنامج على توفير التخطيط الجيد للدرس وإعداد المادة والتدريبات والتقويمات من قِبل المعلم مما رفع من كفاءته، وزاد من تمكنه من مهارات الدرس، ومعرفة من أين سيبدأ، وأين سينتهي؛ ولاسيما أن الباحث قام بتطبيق البرنامج بنفسه.

والجدولان الآتيان يفصلان:

- نتائج الفرق بين متوسط درجات تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والجدول (21) يوضح ذلك.
- نتائج الفرق بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والجدول (22) يوضح ذلك.

- **ثانياً: مجموعة الذكور:**

الجدول (21)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة

قطعة الإملاء - بعدي	تجريبية ذكور	36	9.361	3.523	2.662	0.010	دالة عند 0.01
	ضابطة ذكور	39	6.744	4.833			
ألف الفعل الناقص	تجريبية ذكور	36	4.361	1.676	2.161	0.034	دالة عند 0.05
	ضابطة ذكور	39	3.538	1.620			
الحروف المحذوفة من الكتابة	تجريبية ذكور	36	4.000	1.146	3.641	0.001	دالة عند 0.01
	ضابطة ذكور	39	2.949	1.337			
همزتا الوصل والقطع	تجريبية ذكور	36	6.889	2.175	4.635	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة ذكور	39	4.615	2.073			
حذف الألف من ما الاستفهامية	تجريبية ذكور	36	1.750	0.500	4.26	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة ذكور	39	1.128	0.732			
كتابة إذ إذن	تجريبية ذكور	36	2.083	0.906	2.272	0.026	دالة عند 0.05
	ضابطة ذكور	39	1.615	0.877			
كتابة همزة ابن وابنة	تجريبية ذكور	36	4.444	1.843	4.747	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	39	2.718	1.276			

						ذكور	
دالة عند 0.01	0.000	3.810	1.604	4.667	36	تجريبية ذكور	تذكر
			1.367	3.359	39	ضابطة ذكور	
دالة عند 0.01	0.000	6.115	2.309	9.611	36	تجريبية ذكور	فهم
			2.364	6.308	39	ضابطة ذكور	
دالة عند 0.01	0.000	3.835	2.454	9.250	36	تجريبية ذكور	تطبيق
			2.827	6.897	39	ضابطة ذكور	
دالة عند 0.01	0.001	3.481	5.039	18.611	36	تجريبية ذكور	التطبيق مع القطعة
			7.065	13.641	39	ضابطة ذكور	
دالة عند 0.01	0.000	5.614	5.218	23.528	36	تجريبية ذكور	المجموع بدون قطعة
			5.500	16.564	39	ضابطة ذكور	
دالة عند 0.01	0.000	4.757	7.551	32.889	36	تجريبية ذكور	المجموع بالقطعة
			9.663	23.308	39	ضابطة ذكور	

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (73) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (73) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن :-

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار البعدي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يعني فاعلية البرنامج المقترح ومناسبته للطلاب في علاج صعوبات تعلم الإملاء وقواعده خاصة ما يتعلق منها بصعوبات: (الحروف المحذوفة من الكتابة – كتابة ألف الفعل الناقص – كتابة الكلمات التي تبدأ بهمزتي الوصل أو القطع – كتابة همزة ابن وابنة – كتابة "إذ" و"إذن" – حذف الألف من ما الاستفهامية).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من البرنامج المعد، حيث إن البرنامج أعد على أسس تجعل الطالب يستطيع تحسين أدائه التحصيلي في اللغة العربية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (وادي،2008) و(حلس، 2003) و(الجوجو،2004) و(أبو مندیل،2006) و(كنعان،1986).

ثالثاً: مجموعة الإناث:

الجدول (22)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
قطعة الإملاء - بعدي	تجريبية إناث	30	12.867	2.374	3.628	0.001	دالة عند 0.01
	ضابطة	31	10.000	3.642			

						إناث	
دالة عند 0.01	0.008	2.747	1.695	5.433	30	تجريبية إناث	ألف الفعل الناقص
			1.553	4.290	31	ضابطة إناث	
دالة عند 0.01	0.001	3.479	0.679	4.567	30	تجريبية إناث	الحروف المحذوفة من الكتابة
			1.457	3.548	31	ضابطة إناث	
دالة عند 0.05	0.031	2.214	2.036	7.167	30	تجريبية إناث	همزتا الوصل والقطع
			2.294	5.935	31	ضابطة إناث	
دالة عند 0.05	0.022	2.346	0.679	1.567	30	تجريبية إناث	حذف الألف من ما الاستفهامية
			0.870	1.097	31	ضابطة إناث	
دالة عند 0.01	0.003	3.060	0.630	2.500	30	تجريبية إناث	كتابة إذ وإذن
			0.870	1.903	31	ضابطة إناث	
دالة عند 0.05	0.025	2.297	2.061	4.400	30	تجريبية إناث	كتابة همزة ابن وابنة
			1.450	3.355	31	ضابطة إناث	
دالة عند 0.01	0.006	2.874	1.474	5.633	30	تجريبية إناث	تذكر

	ضابطة إناث	31	4.355	1.959			
فهم	تجريبية إناث	30	9.100	2.708	2.772	0.007	دالة عند 0.01
	ضابطة إناث	31	7.194	2.664			
تطبيق	تجريبية إناث	30	10.900	2.524	3.468	0.001	دالة عند 0.01
	ضابطة إناث	31	8.581	2.693			
التطبيق مع القطعة	تجريبية إناث	30	23.767	3.848	4.017	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة إناث	31	18.581	5.971			
المجموع بدون قطعة	تجريبية إناث	30	25.633	6.162	3.409	0.001	دالة عند 0.01
	ضابطة إناث	31	20.129	6.438			
المجموع بالقطعة	تجريبية إناث	30	38.500	7.324	3.840	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة إناث	31	30.129	9.521			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (59) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (59) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن :-

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار البعدي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يعني فاعلية البرنامج المقترح ومناسبته للطالبات في علاج صعوبات تعلم الإملاء وقواعده خاصة ما يتعلق منها بصعوبات: (الحروف المحذوفة من الكتابة – كتابة ألف الفعل الناقص – كتابة الكلمات التي تبدأ بهمزتي الوصل أو القطع – كتابة همزة ابن وابنة – كتابة "إذ" و"إذن" – حذف الألف من ما الاستفهامية).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من البرنامج المعد، حيث إن البرنامج أعد على أسس تجعل الطالب يستطيع تحسين أدائه التحصيلي في اللغة العربية وأن للبرنامج أثراً في تدريس الذكور والإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (وادي،2008) و(ملحس،2006) و(حلس،2003) و(الجوجو،2004) و(أبو منديل،2006) و(كنعان،1986).

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

ونص الفرض الثاني على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج.

- وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين " T. test Paired sample "والجدول (23) يوضح ذلك.

أولاً: المجموعة الكلية

الجدول (23)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الاختبار

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
قطعة الإملاء - بعدي	قبلي	66	6.485	3.039	12.593	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	10.955	3.506			
ألف الفعل الناقص	قبلي	66	2.955	1.493	7.410	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	4.848	1.756			

الحروف المحذوفة من الكتابة	قبلي	66	2.848	1.428	7.208	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	4.258	0.997			
همزتا الوصل والقطع	قبلي	66	4.167	1.974	9.667	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	7.015	2.101			
حذف الألف من ما الاستفهامية	قبلي	66	0.485	0.638	10.967	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	1.667	0.591			
كتابة إذ وإذن	قبلي	66	0.924	0.810	8.620	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	2.273	0.814			
كتابة همزة ابن وابنة	قبلي	66	2.106	1.291	8.733	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	4.424	1.930			
تذكر	قبلي	66	2.500	1.460	10.316	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	5.106	1.609			
فهم	قبلي	66	4.970	1.969	12.714	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	9.379	2.492			
تطبيق	قبلي	66	6.015	2.370	12.486	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	10.000	2.602			
التطبيق مع القطعة	قبلي	66	12.864	5.010	18.512	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	20.955	5.193			
المجموع بدون قطعة	قبلي	66	13.485	4.912	15.438	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	24.485	5.720			
المجموع بالقطعة	قبلي	66	20.333	7.273	19.907	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	66	35.439	7.909			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (64) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (64) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن :-

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار البعدي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني أن للبرنامج أثراً.

* حجم التأثير:

وفيما يتعلق بحجم التأثير قام الباحث بحساب مربع إيتا "η^2" باستخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

جدول (24)

الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير"[1]"

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	0.01	0.06	0.14

ولقد قام الباحث بحساب حجم التأثير باستخدام المعادلات السابقة والجدول (25) يوضح حجم التأثير بواسطة كلٍ من "η^2" .

الجدول (25)

قيمة "ت" و "η^2" وحجم التأثير

البعد والمستوى المعرفي	قيمة "ت"	قيمة η^2	حجم التأثير
القطعة	12.593	0.712	كبير
ألف الفعل الناقص	7.410	0.462	كبير
الحروف المحذوفة من الكتابة	7.208	0.448	كبير
همزتا الوصل والقطع	9.667	0.594	كبير
حذف الألف من ما الاستفهامية	10.967	0.653	كبير
كتابة إذ وإذن	8.620	0.537	كبير
كتابة همزة ابن وابنة	8.733	0.544	كبير
تذكر	10.316	0.624	كبير
فهم	12.714	0.716	كبير
تطبيق	12.486	0.709	كبير

"[1]" المرجع: حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، أ. د. رشدي فام منصور، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 16، المجلد السابع (1) يونية، 1997، ص ص 57-75.

التطبيق مع القطعة	18.512	0.843	كبير
المجموع بدون قطعة	15.438	0.788	كبير
المجموع بالقطعة	19.907	0.861	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير كبير وهذا يدل على أن أثر البرنامج كبير.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن البرنامج يعمل على تحفيز الطلاب لتعلم مادة الإملاء مما يحسن تحصيلهم المعرفي في هذا الجانب، وهذا ما جعل تحصيلهم يزداد؛ وكذلك سهولة تعامل التلميذ مع كراسة الطالب التي تعرض المادة فهي لا تحتاج منه تعلم تقنيات التعامل مع الحاسوب أو أي أجهزة وتقنيات أخرى قابلة للكسر أو التلف ولا تحتاج لحرص في التعامل معها، فضلاً عن توفرها معه في الصف وفي البيت وإتاحة الفرصة لكل تلميذ للإجابة عن جميع التدريبات والتقويمات بمفرده وإعادة التدريب مرات عديدة حسب حاجته.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (وادي،2008) و(ملحس،2006) و(حلس، 2003) و(الجوجو،2004) و(كنعان،1986).

ثانياً: مجموعة الذكور

الجدول (26)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الاختبار

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
قطعة الإملاء - بعدي	قبلي	36	5.694	2.847	9.203	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	36	9.361	3.523			
ألف الفعل الناقص	قبلي	36	3.028	1.797	3.673	0.001	دالة عند 0.01
	بعدي	36	4.361	1.676			
الحروف المحذوفة من الكتابة	قبلي	36	2.361	1.125	6.492	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	36	4.000	1.146			
همزتا الوصل والقطع	قبلي	36	3.333	1.493	8.570	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	36	6.889	2.175			
حذف الألف من ما	قبلي	36	0.333	0.535	11.039	0.000	دالة عند

الاستفهامية	بعدي	36	1.750	0.500			0.01
كتابة إذ وإذن	قبلي	36	0.722	0.849	5.682	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	36	2.083	0.906			
كتابة همزة ابن وابنة	قبلي	36	1.667	1.287	7.839	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	36	4.444	1.843			
تذكر	قبلي	36	2.194	1.451	7.190	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	36	4.667	1.604			
فهم	قبلي	36	4.306	1.818	11.427	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	36	9.611	2.309			
تطبيق	قبلي	36	4.944	2.013	8.829	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	36	9.250	2.454			
التطبيق مع القطعة	قبلي	36	10.639	4.230	13.067	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	36	18.611	5.039			
المجموع بدون قطعة	قبلي	36	11.444	4.391	12.167	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	36	23.528	5.218			
المجموع بالقطعة	قبلي	36	17.139	6.343	14.678	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	36	32.889	7.551			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (34) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.04

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (34) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.76

يتضح من الجدول السابق أن :-

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار البعدي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني أن للبرنامج أثراً على تحصيل الطلبة الذكور.

وفيما يتعلق بحجم التأثير قام الباحث بحساب مربع إيتا "η^2" والجدول (27) يوضح حجم التأثير بواسطة كلٍ من "η^2".

الجدول (27)

قيمة "ت" و "η^2" وحجم التأثير

البعد والمستوى المعرفي	قيمة "ت"	قيمة η^2	حجم التأثير
القطعة	9.203	0.714	كبير
ألف الفعل الناقص	3.673	0.284	كبير
الحروف المحذوفة من الكتابة	6.492	0.553	كبير
همزتا الوصل والقطع	8.570	0.684	كبير
حذف الألف من ما الاستفهامية	11.039	0.782	كبير
كتابة إذ وإذن	5.682	0.487	كبير
كتابة همزة ابن وابنة	7.839	0.644	كبير
تذكر	7.190	0.603	كبير
فهم	11.427	0.793	كبير
تطبيق	8.829	0.696	كبير
التطبيق مع القطعة	13.067	0.834	كبير
المجموع بدون قطعة	12.167	0.813	كبير
المجموع بالقطعة	14.678	0.864	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير كبير وهذا يدل على أن أثر البرنامج كبير.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن البرنامج يعمل على تحفيز الطلاب لتعلم مادة الإملاء مما يحسن تحصيلهم المعرفي في هذا الجانب، وهذا ما جعل تحصيلهم يزداد فضلاً عن مناسبة البرنامج للمرحلة السنية للطالب وسهولة استفادة الطالب منه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (كنعان،1986) و(غزالة،1995) و(العيسوي،1996) و(حلس، 2003) و(الجوجو،2004) و(أبو منديل،2006) و(ملحس،2006) و(وادي،2008).

ثالثاً: مجموعة الإناث:

الجدول (28)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الاختبار

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
القطعة	قبلي	30	8.233	3.339	9.788	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	30	12.867	2.374			
ألف الفعل الناقص	قبلي	30	2.867	1.042	8.008	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	30	5.433	1.695			
الحروف المحذوفة من الكتابة	قبلي	30	3.433	1.547	3.750	0.001	دالة عند 0.01
	بعدي	30	4.567	0.679			
همزتا الوصل والقطع	قبلي	30	5.167	2.036	5.477	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	30	7.167	2.036			
حذف الألف من ما الاستفهامية	قبلي	30	0.667	0.711	5.341	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	30	1.567	0.679			
كتابة إذ وإذن	قبلي	30	1.167	0.699	6.881	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	30	2.500	0.630			
كتابة همزة ابن وابنة	قبلي	30	2.633	1.098	4.617	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	30	4.400	2.061			
تذكر	قبلي	30	2.867	1.408	7.347	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	30	5.633	1.474			
فهم	قبلي	30	5.767	1.870	7.315	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	30	9.100	2.708			
تطبيق	قبلي	30	7.300	2.136	9.342	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	30	10.900	2.524			
التطبيق مع القطعة	قبلي	30	15.533	4.599	12.993	0.000	دالة عند

	بعدي	30	23.767	3.848			0.01
المجموع بدون قطعة	قبلي	30	15.933	4.409	9.858	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	30	25.633	6.162			
المجموع بالقطعة	قبلي	30	24.167	6.492	13.459	0.000	دالة عند 0.01
	بعدي	30	38.500	7.324			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.04

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.76

يتضح من الجدول السابق أن :-

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار البعدي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني أن للبرنامج أثراً على الطالبات الإناث.

وفيما يتعلق بحجم التأثير قام الباحث بحساب مربع إيتا "η^2" والجدول (29) يوضح حجم التأثير بواسطة كلٍ من "η^2" .

الجدول (29)

قيمة "ت" و "η^2" وحجم التأثير

البعد والمستوى المعرفي	قيمة "ت"	قيمة η^2	حجم التأثير
القطعة	9.788	0.774	كبير
ألف الفعل الناقص	8.008	0.696	كبير
الحروف المحذوفة من الكتابة	3.750	0.334	كبير
همزتا الوصل والقطع	5.477	0.517	كبير
حذف الألف من ما الاستفهامية	5.341	0.505	كبير
كتابة إذ وإذن	6.881	0.628	كبير
كتابة همزة ابن وابنة	4.617	0.432	كبير
تذكر	7.347	0.658	كبير

فهم	7.315	0.656	كبير
تطبيق	9.342	0.757	كبير
التطبيق مع القطعة	12.993	0.858	كبير
المجموع بدون قطعة	9.858	0.776	كبير
المجموع بالقطعة	13.459	0.866	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير كبير وهذا يدل على أن أثر البرنامج كبير.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن البرنامج يعمل على تحفيز الطلاب لتعلم مادة الإملاء مما يحسن تحصيلهم المعرفي في هذا الجانب، وهذا ما جعل تحصيلهم يزداد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (غزالة،1995) و(العيسوي،1996) و(حلس، 2003) و(الجوجو،2004) و(أبو منديل،2006) و(وادي،2008).

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

- وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين " T. Test independent sample "والجدول (30) يوضح ذلك.

الجدول (30)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

البعد والمستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
قطعة الإملاء - بعدي	تجريبية إناث	30	12.867	2.374	4.640	0.000	دالة عند 0.01
	تجريبية ذكور	36	9.361	3.523			
ألف الفعل الناقص	تجريبية إناث	30	5.433	1.695	2.574	0.012	دالة عند 0.05
	تجريبية ذكور	36	4.361	1.676			
الحروف المحذوفة من الكتابة	تجريبية إناث	30	4.567	0.679	2.380	0.020	دالة عند 0.05
	تجريبية ذكور	36	4.000	1.146			
همزتا الوصل والقطع	تجريبية إناث	30	7.167	2.036	0.532	0.597	غير دالة إحصائياً
	تجريبية ذكور	36	6.889	2.175			
حذف الألف من ما الاستفهامية	تجريبية إناث	30	1.567	0.679	1.262	0.212	غير دالة إحصائياً
	تجريبية ذكور	36	1.750	0.500			
كتابة إذ وإذن	تجريبية إناث	30	2.500	0.630	2.125	0.037	دالة عند 0.05
	تجريبية ذكور	36	2.083	0.906			
كتابة همزة ابن وابنة	تجريبية إناث	30	4.400	2.061	0.092	0.927	غير دالة إحصائياً

			1.843	4.444	36	تجريبية ذكور	
دالة عند 0.05	0.014	2.529	1.474	5.633	30	تجريبية إناث	تذكر
			1.604	4.667	36	تجريبية ذكور	
غير دالة إحصائيا	0.411	0.828	2.708	9.100	30	تجريبية إناث	فهم
			2.309	9.611	36	تجريبية ذكور	
دالة عند 0.01	0.009	2.685	2.524	10.900	30	تجريبية إناث	تطبيق
			2.454	9.250	36	تجريبية ذكور	
دالة عند 0.01	0.000	4.596	3.848	23.767	30	تجريبية إناث	التطبيق مع القطعة
			5.039	18.611	36	تجريبية ذكور	
غير دالة إحصائياً	0.138	1.503	6.162	25.633	30	تجريبية إناث	المجموع بدون قطعة
			5.218	23.528	36	تجريبية ذكور	
دالة عند 0.01	0.003	3.047	7.324	38.500	30	تجريبية إناث	المجموع بالقطعة
			7.551	32.889	36	تجريبية ذكور	

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (64) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (64) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 3.66

يتضح من الجدول السابق أن :-

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات عدا همزتي الوصل والقطع، وحذف الألف من ما الاستفهامية، وكتابة همزة ابن وابنة والفهم عند مستوى دلالة

(α≤0.01)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية ذكور والمجموعة التجريبية إناث ، ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية إناث. ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى اهتمام الإناث أكثر من الذكور بالدراسة وذلك لأن مجتمعنا الشرقي وعاداتنا تجعل الفتيات يمكثن في البيت فترات أطول من الذكور الذين يقضون أوقات أطول خارج المنزل إما للعب أو للعمل وكذلك طبيعة الأنثى تجعلها تهتم أكثر وتغار من تفوق زميلاتها.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (وادي 2008) و(أبو منديل 2006)

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

- وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي Two Way ANOVA والجدول (31) يوضح ذلك.

الجدول (31)

مصدر التباين، ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للتفاعل بين الطريقة والجنس في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الجنس	1298.761	1	1298.761	17.460	0.000	دالة عند 0.01
طريقة	2708.005	1	2708.005	36.405	0.000	دالة عند 0.01
الجنس * طريقة	12.307	1	12.307	0.165	0.685	غير دالة إحصائياً
الخطأ	9818.847	132	74.385			
المجموع	142554.000	136				

يتضح من الجدول (31) وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، وكذلك الطريقة وهذا ما أثبتته نتائج الفروض السابقة، ولم تتضح فروق تعزى لمتغير تفاعل الجنس مع الطريقة، والجدول (32) يوضح المتوسطات لكل مجموعة من المجموعات:

الجدول (32)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من المجموعات

الجنس	طريقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
إناث	ضابطة	31	30.129	9.521
	تجريبية	30	38.500	7.324
	المجموع	61	34.246	9.437
ذكور	ضابطة	39	23.308	9.663
	تجريبية	36	32.889	7.551
	المجموع	75	27.907	9.907
المجموع	ضابطة	70	26.329	10.123
	تجريبية	66	35.439	7.909
	المجموع	136	30.750	10.168

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى ما يلي:

فعالية البرنامج وتأثيره على كلا الجنسين واستفادتهم منه وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو منديل،2006). وكانت استفادة الطالبات أكثر من استفادة الطلاب من البرنامج وذلك لارتفاع مستوى الطالبات أكثر من الطلاب قبل إجراء التجربة، وحرص الطالبات أكثر من الطلاب على التفوق بسبب قلة المؤثرات البيئية الخارجية على الفتاة، ومكوثها في البيت فترة أطول، وحساسية البنات وغيرتهن وتنافسهن للتفوق، ثم الظروف الاقتصادية التي تدفع بعض الطلاب للسعي على رزق الأسرة بعد العودة من

المدرسة، أو التغيب بعض أيام الأسبوع الدراسي لحضور الأسواق الأسبوعية للتكسب. ومناسبة أسلوب البرنامج وفعاليته لكلا الجنسين.

التوصيات:

قام الباحث في ضوء نتائج الدراسة باستخلاص بعض التوصيات التي قد تفيد كليات التربية في الجامعات والإشراف التربوي والمعلمين، وأيضا واضعي المناهج ومنها:

1- أهمية العناية بالتلميذ في اللغة العربية في الصفوف الدراسية الأولى.

2- أهمية إعداد معلم الصف إعداداً جيداً في اللغة العربية وفي طرائق تدريسها.

3- متابعة معلم الصف باستمرار من قبل مدير المدرسة والمشرفين التربويين، وعدم الاكتفاء بزيارة سنوية شكلية؛ للتأكد من سير العملية التعليمية في طريقها الصحيح؛ وذلك لخطورة هذه المرحلة وأهميتها.

4- يمكن إعداد مسابقات بين معلمي الصف الأول الأساسي على مستوى المديريات التعليمية ينظمها الإشراف التربوي يُكرم من خلالها المعلم الذي أسهم في تخريج أكبر عدد من تلاميذ صفه يتقنون القراءة والكتابة بشكل أفضل.

5- أهمية إلغاء الترفيع الآلي في الصفوف الثلاث الأولى؛ حتى يصبح لدينا صفوفاً متجانسة في مستوى التلاميذ قادرين على التعامل مع مهارات التفكير العليا، ومع جميع المواد الدراسية.

6- يفضل أن يكون المرشد الاجتماعي متخصصاً، ومتدرباً تدريباً جيداً، للارتقاء بالعملية التعليمية.

7- يمكن تفعيل دور المرشد الاجتماعي في المدرسة، وإشراكه في العملية التعليمية، وتعاونه مع المعلمين في معرفة خصائص التلاميذ، وتصنيفهم وإيجاد الطرائق البديلة للتغلب على تدني مستوياتهم، وإشراكه في وضع برامج علاجية للتغلب على صعوبات التعلم.

8- يفضل تقليل عدد المواد الدراسية، وكميتها في الصفوف الثلاث الأولى، وذلك للتركيز على إتقان القراءة، والكتابة.

9- يمكن إرجاء تعليم قواعد النحو والصرف لسنوات أعلى، واستبدالها في السنوات الأولى بقواعد الإملاء.

10-يفضل تشكيل لجنة متابعة، ومعالجة في كل مدرسة تتكون من مدير المدرسة، والمرشد الاجتماعي، ومعلمين مميزين في اللغة العربية، والرياضيات، واللغة الإنجليزية لمتابعة العملية التعليمية في المدرسة، وتقويمها أولاً بأول، وأن يكون محور عملها هو التلميذ، ووضع الخطط العلاجية المناسبة للحفاظ على الثروة البشرية المتعلمة.

11-أهمية إعادة النظر في مناهج الإملاء، وطريقة عرض الموضوعات من شرح وتقويم.

12-يفضل عقد دورات مستمرة، ومكثفة للمعلمين لتدريبهم على أحدث، وأفضل طرائق التدريس.

13-ضرورة وجود دليل للمعلم لجميع الكتب الجديدة.

14-ضرورة تدريس الطلاب المعلمين مساقات جامعية في مبحث الإملاء، وفي طرق تدريسه

15-يفضل تشجيع المعلمين لعمل برامج مناسبة لتلاميذهم في ضوء الإمكانات المتاحة للتغلب على صعوبات التعلم، والوصول لأفضل النتائج.

16-يمكن تصنيف الطلبة المتأخرين دراسياً، وذوي صعوبات التعلم، وبطيئي التعلم، ووضع كل مجموعة متجانسة في صفوف علاجية لمدة حصة دراسية واحدة يومياً، لتزويدهم بالمهارات المتأخرين فيها بطريقة علمية مخطط لها؛ حتى يصلوا إلى نفس مستوى أقرانهم العاديين.

17- أهمية وجود غرفة مصادر في أكبر عدد ممكن من المدارس الأساسية، ووجود المعلم المتخصص في إدارتها.

18- أهمية توفير الراحة النفسية، والمادية للمعلم ليستطيع تحقيق رسالته.

19- أهمية تحييد العملية التعليمية عن الخلافات السياسية، وحمايتها من الاختراق، والاستهداف الإسرائيلي المدمر.

مقترحات الدراسة

لاحظ الباحث من خلال الدراسة الحالية ندرة البحوث والدراسات العربية الحديثة في البرامج غير المحوسبة للتدريس، والمعالجة للتغلب على مشكلات التعلم، وكذلك الدراسات التاريخية للتربية والتعليم في فلسطين ولذلك يقترح الآتي:

1- القيام بدراسات لبناء برامج تعليمية غير محوسبة، تعتمد على معطيات البيئة المتاحة.

2- القيام بدراسات تهتم بنقد كتب المنهاج الفلسطيني الجديد، وإظهار نقاط ضعفه لعلاجها، ونقاط قوته لتعزيزها.

3- القيام بدراسات توضح المواصفات التي كان يجب أن تتوفر في واضع المنهاج الفلسطيني، وكيفية اختياره، ومدى كفاءته العلمية، والتربوية، والأخلاقية، والوطنية، ومدى التزامه بهذه القيم مجتمعة عند إعداد، وتنفيذ، وإخراج المنهاج بهذه الصورة.

4- القيام بدراسات تاريخية تؤرخ لوقائع، ويوميات سير العملية التعليمية، ومعوقات تطورها، ومنجزاتها.

5- قيام دراسات تربوية تبني منهاجاً كاملاً يتناسب مع المجتمع الفلسطيني بمختلف مراحله التعليمية، يراعى فيه خصوصية المجتمع والمهارات العلمية.

مراجع الدراسة

- **أولاً : المراجع والمصادر العربية**
- **ثانياً : المـــراجـــع الأجـــنـــبـــية**

أولاً: المراجع والمصادر العربية

*** القرآن الكريم**

- **الكتب**

1- إبراهيم، عبد العليم (ب . ت) "الإملاء والترقيم في الكتابة العربية"، القاهرة: مكتبة غريب.

2- إبراهيم، عبد اللطيف (1984) "المناهج: أسسها، وتنظيمها، وتقويم أثرها"، الطبعة السادسة، القاهرة مكتبة مصر.

3- إبراهيم، مجدي (2004) "موسوعة التدريس" الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار المسيرة.

4- ابن منظور، جمال الدين (2000): "لسان العرب" المجلد الرابع عشر، بيروت – لبنان: دار صادر للطباعة والنشر.

5- أبو ناهية، صلاح الدين (1994) "القياس التربوي" الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

6- الأحمد، ردينة ويوسف، حذام(2001) "طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة"، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار المناهج.

7- أحمد، محمد عبد القادر (1979) "طرق تعليم اللغة العربية"، الطبعة السادسة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

8- استيتة، سمير (ب . ت) "علم اللغة التعليمي"، إربد – الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

9- إسماعيل، زكريا (1999) " طرق تدريس اللغة العربية"، دار المعرفة الجامعية.

10- الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله (1990) "التربية العملية وطرق التدريس"، الطبعة الثانية، غزة: مكتبة اليازجي.

11- الأغا ، إحسان واللولو، فتحية (2004) "تدريس العلوم، مكتبة الطالب الجامعي، الجامعة الإسلامية، غزة – فلسطين.

12- البجة، عبد الفتاح (2000) "أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة – المرحلة الأساسية الدنيا"، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار الفكر.

13- البجة، عبد الفتاح (1999) "أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة – المرحلة الأساسية العليا"، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار الفكر.

14- البكري، أمل والكسواني، عفاف (2001) "أساليب تعليم العلوم والرياضيات"، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار الفكر.
15- جابر، وليد (2002) "تدريس العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية"، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
16- جاد، محمد (2003) "صعوبات تعلم اللغة العربية" الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
17- الجمبلاطي، علي والتونسي، أبو الفتوح (ب . ت) "الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية"، الطبعة الثانية، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.
18- الحسن، هشام (2000) "طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة"، عمان – الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
19- حماد، خليل، وآخرون (2003) "الموسوعة الغراء في تعليم قواعد الإملاء"، الطبعة الأولى، غزة – فلسطين: مطبعة منصور.
20- حمدان، محمد (1986) "وسائل تكنولوجيا التعليم: مبادئها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس"، عمان – الأردن: دار التربية الحديثة.
21- الحيلة، محمود (1999) " التصميم التعليمي – نظرية وممارسة"، تقديم : محمد ذيبان غزاوي، الطبعة الأولى ، عمان – الأدرن: دار المسيرة.
22- خاطر، محمود وآخرون (1981) "طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة"، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعرفة.
23- الخزفي، صلاح (1990) "قضايا اللغة العربية المعاصرة"، تونس: مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
24- الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2003) "منهاج وأساليب التدريس في التربية الخاصة"، الطبعة الثانية، حولي – الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
25- خميس، محمد (2003) "عمليات تكنولوجيا التعليم"، الطبعة الأولى، القاهرة – مصر: دار الكلمة.
26- الدليمي، طه والوائلي، سعاد (2003) " اللغة العربية – مناهجها وطرائق تدريسها" عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

27- الرزاز، فيصل (1991) "صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية تربوية نفسية)، رسالة الخليج العربي – العدد (83) السنة (11)، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي بالرياض.

28- الروسان، فاروق (1998) "قضايا ومشكلات في التربية الخاصة"، عمان – الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

29- زايد، فهد (2006) "الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية"، عمان – الأردن: دار اليازوري العلمية.

30- زقوت ، محمد (1999) "المرشد في تدريس اللغة العربية" الطبعة الثانية، غزة: مكتبة الطالب الجامعي – الجامعة الإسلامية.

31- زقوت، محمد (1997) "المرشد في تدريس اللغة العربية"، الطبعة الثانية، غزة: مكتبة الطالب الجامعي – الجامعة الإسلامية.

32- زيتون، حسن (2000) "تصميم التدريس رؤية منظومية"، سلسلة أصول التدريس – الكتاب الثاني، المجلد (1)، القاهرة مصر.

33- زيتون، كمال (2003) "التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة"، الطبعة الأولى، القاهرة – مصر:عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

34- السعدي، عماد وآخرون (1992) "أساليب تدريس اللغة العربية"، الطبعة الأولى، إربد، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

35- سلامة، ياسر (2003) "كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامات الترقيم"، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار عالم الثقافة.

36- سمك، محمد (1997) "فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية"، القاهرة _ مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

37- الشافعي، أمل (1999) "الإملاء: أهميته، مهاراته، قواعده"، الطبعة الأولى ، عمان – الأردن: دائرة المكتبة الوطنية.

38- شحاته، حسن (1993) "تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"، الطبعة الثانية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع.

39- خطاب، محمد أحمد، حمزة، أحمد (2008) "تعليم الطفل بطيء التعلم"، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع

40- الضبع، ثناء (2001) "تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال"، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
41- ظافر، محمد إسماعيل والحمادي ، يوسف (1984) "التدريس في اللغة العربية"، الرياض : دار المريخ.
42- عامر، فخر الدين (2000) "طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية"، الطبعة الثانية، القاهرة _ مصر: عالم الكتب.
43- عبد العال، سيد (ب . ت) "طرق تدريس اللغة العربية" ، القاهرة – مصر: مكتبة غريب.
44- عبد المجيد، جميل (2005) "إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة"، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
45- عبيد، ماجدة السيد (2001) "مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة"، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
46- عثمان، سيد (1990) "صعوبات التعلم"، القاهرة – مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
47- عدس، محمد (1998) "تعليم القراءة بين المدرسة والبيت" الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
48- عطا، إبراهيم (1999) "طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية"، الطبعة الرابعة، الجزء الأول، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
49- عفانة، عزو (1996) "تخطيط المناهج وتقويمها"، الطبعة الثالثة، غزة : مطبعة المقداد.
50- فلاح، عبد الحميد، الخياص، عبد الله (2003) "أساليب تدريس اللغة العربية"، القدس المفتوحة.
51- القطامي، يوسف وقطامي، نايف (1998) "نماذج التدريس الصفي"، الطبعة الثانية، عمان – الأردن: دار الشروق.
52- قورة، حسين (1981) "دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي"، الطبعة الأولى : القاهرة :دار المعارف.

53- كمب، جيرولد (1987) "تصميم البرامج التعليمية، ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة – مصر: دار النهضة العربية.

54- كوافحة، تيسير (2003) "القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة"، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار المسيرة.

55- كيرك وكالفنت (1988) "صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية"، ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض – السعودية: مكتبة الصفحات الذهبية.

56- اللقاني، أحمد والجمل، علي (2003) "معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس"، الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

57- مبارك، فتحي (1988) "الأسلوب في بناء المنهج – النظرية والتطبيق"، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف.

58- مصطفى، رياض بدري (2005) "صعوبات التعلم"، عمان – الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

59- معروف ، نايف (1985) "خصائص العربية وطرائق تدريسها"، الطبعة الأولى، بيروت: دار النفائس.

60- المقوسي، أحمد (1995) "أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية"، غزة: مطبعة المقداد.

61- المفتوحة (ب . ت) "اللغة العربية وطرائق تدريسها" (2) برنامج التربية، الطبعة الأولى، رقم المقرر:5205، عمان – الأردن: جامعة القدس المفتوحة.

62- ملحم، سامي (2000) "مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، الطبعة الأولى،عمان – الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

63- الناشف، هدى (2003) "تصميم البرامج التعليمية للأطفال ما قبل المدرسة"، الطبعة الأولى، القاهرة – مصر: دار الكتاب الحديث.

64- نبوي، عبد العزيز (2001) "في أساسيات اللغة العربية- الكتابة الإملائية والوظيفية، النحو الوظيفي، فوائد لغوية" الطبعة الأولى، القاهرة - مصر: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

65- ياقوت، محمود (1996) "فن الكتابة الصحيحة – قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء الشائعة، لغة الإعلانات الصحفية، روائع الشعر والنثر" مصر: دار المعرفة الجامعية.

- **الدوريات والرسائل العلمية:**

1- إبراهيم، أحمد (1988) "مدى فاعلية البرنامج التدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، (في) أنور الشرقاوي (1996): التعليم وأساليب التعليم، الجزء الأول، القاهرة – مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

2- أبو صواوين، راشد (1999) "الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة- تشخيصها وأسبابها وعلاجها"، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة كلية التربية: جامعة عين شمس.

3- أبو منديل، أيمن (2006) "فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية: غزة.

4- إسماعيل، زكريا (1990) "التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية"، حولية كلية التربية، السنة السابعة، العدد السابع – الدوحة – قطر، كلية التربية: جامعة قطر.

5- الأغا، ماجد (2007) "فعالية برنامج تقني في تنمية بعض مهارات الأصوات اللغوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية: غزة.

6- الجوجو، ألفت (2004) "أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية: غزة.

7- حلس، داود (2004) "دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظات غزة – فلسطين – ما بين 2003 - 2004م"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية: جامعة الخرطوم: السودان.

8- حلس، مها (2003) "تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها، لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس.
9- الحليمي، رفيق (1980) "دراسة ميدانية حول مادة الإملاء في المرحلة المتوسطة والصف الأول الثانوي"، مركز بحوث المناهج، دولة الكويت: وزارة التربية.
10- الحليمي، رفيق (1980) "منهج مقترح لمادة الإملاء في مراحل التعليم العام"، مركز بحوث المناهج، دولة الكويت: وزارة التربية.
11- خير الزراد، فيصل (1991) "صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، (في) أنور الشرقاوي (1996): التعليم وأساليب التعليم، الجزء الأول، القاهرة – مصر: الأنجلو مصرية.
12- دحلان، عمر (2006) "فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم البلاغة العربية لدى طلبة الصف الحادي عشر في قطاع غزة"، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة – مصر.
13- الدليمي، طه، الوائلي، سعاد (2003) "اللغة العربية – مناهجها وطرائق تدريسها، عمان – الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
14- الدهماني، دخيل الله وعوض، أحمد (1998) "الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة مكة المكرمة، وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، مكة المكرمة، كلية التربية: جامعة أم القرى.
15- رسلان، مصطفى (1990) "الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة لدى طلاب جامعة السلطان قابوس – دراسة تشخيصية"، مجلة دراسات تربوية من أجل وعي تربوي عربي مستنير، المجلد السادس، الجزء الثامن والعشرون، القاهرة: عالم الكتب.
16- رضوان، عبد الله (2001) "منهج لتعليم الإملاء في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس.
17- رضوان، هويدة (1992) "برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية: جامعة الإسكندرية - مصر

18- الروسان، سليم (1988) "أثر برنامج تعليمي علاجي؛ لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في مدارس محافظة الزرقاء الحكومية"، رسالة ماجستير كلية التربية: الجامعة الأردنية.

19- زكرى، عمر (1987) "استراتيجيات ما قبل التدريس "رسالة الخليج العربي، السنة السابعة، العدد الثاني والعشرون، الرياض – المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

20- السرطاوي، زيدان (1995) "خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، مجلة التربية المعاصرة، العدد (37) السنة (12)، يوليو.

21- سعيد، محمود (1997) "تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، الخامس ، السادس) في المملكة العربية السعودية"، رسالة الخليج العربي، السنة السابعة عشرة، العدد الثاني والستون، الرياض – المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي بدول الخليج.

22- السميري، عبد ربه (2006) "أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية،غزة - فلسطين.

23- سيد، عبد المنعم (1988) "برنامج مقترح لتعليم الإملاء في الصفوف الثلاث الأخيرة في الحلقة الابتدائية"، رسالة دكتوراة، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

24- السيقلي، رجاء (2001) "برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية،غزة – فلسطين.

25- شحاتة، حسن (1978) "الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية – تشخيصها وعلاجها"، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة عين شمس.

26- الشوملي، علي (1995) "ضعف الطلاب في الإملاء من الصف الثالث إلى السادس، وطرق العلاج"، مجلة دراسات السلسلة: العلوم الإنسانية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الثالث، عمان – الأردن: مطبعة الجامعة الأردنية.

27- الصوافي، عزة (2002) "دراسة مسحية بشأن مشكلة الضعف الإملائي لدى بعض التلاميذ فئة الصف الأول والثاني في دولة الإمارات العربية المتحدة " رسالة ماجستير، مجلة المعلم (تربوية، ثقافية، جامعية)، العين، الإمارات.

28- الضامن، أرحام (1998) "الأخطاء اللغوية الشائعة بين طالبات السنة الأولى بكلية العلوم التربوية"، مجلة المعلم / الطالب، العدد الثاني، عمان – الأردن: دائرة التربية والتعليم.

29- عبد ربِّ النبي، محمد (1988) "العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية كما يدركها تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، (في) أنور الشرقاوي (1996): التعلم وأساليب التعليم، الجزء الأول، القاهرة – مصر: الأنجلو مصرية.

30- عطا، إبراهيم (1989) "مقارنة بين أسلوب الاستماع والطريقة الاستنباطية في تدريس الإملاء – دراسة تجريبية، مجلة دراسات تربوية، من أجل وعي تربوي عربي مستنير، المجلد الرابع، الجزء التاسع عشر، القاهرة: عالم الكتب.

31- عليان، أحمد (1989) "تقويم الأداء الإملائي لطلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا"، رسالة ماجستير كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية.

32- عواد، أحمد (1992): "مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، ملخص البحوث والدراسات العربية للدكتور أنور الشرقاوي ج (1) ، ص (270 – 273).

33- العيسوي، جمال (1996) "برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم "تخصص اللغة العربية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الثلاثون، كلية التربية: جامعة المنصورة.

34- غزالة، شعبان (1993) "ظاهرة انخفاض المستوى اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر – أسبابها وعلاجها"، التربية مجلة للأبحاث التربوية، العدد التاسع والعشرون، كلية التربية جامعة الأزهر.

35- غزالة، شعبان (1995) "معالجة بعض الأخطاء الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالسعودية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – مصر الجديدة ، كلية التربية :جامعة عين شمس.

36- الكثيري، نورة (1990) "صعوبات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

37- الكخن، أمين (1983) "طريقة التصحيح وتأثيرها في أداء التلاميذ الإملائي"، مجلة دراسات، المجلد العاشر، العدد الأول: الجامعة الأردنية.
38- كنعان، أحمد (1986) "الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير – غير منشورة – كلية التربية: جامعة دمشق
39- مركز القياس والتقويم (1998) "مستوى التحصيل في اللغة لدى طلبة نهاية المرحلة الأساسية الدنيا (الصف السادس الأساسي) في فلسطين"، التقرير الأولي، فلسطين: وزارة التربية والتعليم.
40- ملحس، ميادة (2006) "أثر برنامج علاجي في تحسين القدرة الإملائية للتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة"، بحث في تحسين الأداء المدرسي الابتدائي، كلية العلوم التربوية: الجامعة العربية المفتوحة، قطر.
41- ناصر، حسن (1993) "الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات بعض تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين"، مجلة كلية التربية وعلم النفس، العدد السابع عشر، الجزء الثالث، كلية التربية: جامعة عين شمس.
42- وادي، حسين (2008) "خطة علاجية مقترحة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة"، رسالة ماجستير – غير منشورة – كلية التربية: جامعة الأزهر، غزة، فلسطين

ثانياً : المراجع الأجنبية

1- Hamimill,D.D.(1990) : On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus .J. Learn. Disability. 23,2,pp.74-84.
2- Kavale,K.A. & Forness, S.R. (1996) : Social Skill Deficits and Learning Disabilities : Ameta Analysis .J. Learn. Disability. 29,2,52-63.
3- Unizicker, R.E et al. (2000) : From Privileges to Rights: People Labeled With psychiatric Disabilities Speak For Themselves, To Assure The Free Appropriate Public Education of All Children with Disabilities National Council On Disabilities, Report Project, January 20.

- **مواقع الانترنت**:

(Http//www.microsoft.com/isapi/redir.dll?prd=)
(Htt://www.al-maqha.com)
(Http://soso.com/rb/showthreod.php?=)

الـــمـــــلاحـــــــق

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

تحكيم استبانة

صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي

الأستاذ الفاضل / ـــة :

.....

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بدراسةٍ تجريبيةٍ، لنيل درجة الماجستير في التربية – تخصص مناهج وطرق تدريس، وذلك بعنوان :

(فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء

لدى طلبة الصف السابع الأساسي)

وفي إطار هذه الدراسة أعد الباحث قائمة تتضمن أهم الصعوبات الإملائية، وذلك لبناء البرنامج المقترح الذي سيتضمن مهارات وطرق تدريس للتغلب على تلك الصعوبات.

هذا ويرجى من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم، فيما ترونه مناسباً من وجهة نظركم، وذلك من حيث:

- مستوى صعوبة المهارات الإملائية.
- مدى صحتها اللغوية.
- إضافة، أو حذف، أو تعديل ما ترونه مناسبا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم،

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

البـــــاحـــــث

جـمـــال رشـــاد أحـــمـــد الـــفـــقعـــاوي

م	الصعوبات الإملائية في مقرر الصف السابع الأساسي (كتاب لغتنا الجميلة - الجزء الأول)	مستوى الصعوبة				
		صعبة جداً	صعبة	عادية	سهلة	سهلة جداً
1-	حذف الألف من الكتابة، مثل: الله، لكنَّ.					
2-	حذف الألف من أسماء الإشارة مثل: ذلك، هذا.					
3-	حذف الواو من الكتابة تخفيفاً: مثل طاوس، داود.					
4-	حذف اللام من الاسم المعرف بأل والمبدوء بالام عند دخول لام الابتداء أو لام الجر عليه مثل: لليل، لليمون.					
5-	زيادة الألف الفارقة مع واو الجماعة في الأفعال: الماضية، والمضارعة، المنصوبة، والمجزومة، والأمر، مثل: كتبوا، لن يكتبوا، اكتبوا.					
6-	زيادة الألف في آخر الاسم المنصوب المنون، مثل: كتاباً.					
7-	عدم زيادة ألف في الاسم المنصوب المنون المنتهي بتاء تأنيث مثل: جميلةً.					
8-	عدم زيادة ألف في الاسم المنتهي بهمزة مثبتة قبل الألف، مثل: خطأً.					
9-	عدم زيادة ألف في الاسم المنتهي بهمزة مثبتة قبل الألف عند تنوينه بالفتح، مثل: نداءً.					
10-	زيادة الواو في كلمات: أولئك، أولات					
11-	زيادة الواو في كلمة (عمرٍو) في حالة ورودها مرفوعة أو مجرورة.					
12-	الألف اللينة "مقصورة أو قائمة" في آخر الفعل الثلاثي الماضي الناقص، مثل: دعا، نهى.					
13-	الألف اللينة "مقصورة أو قائمة" في آخر الفعل فوق الثلاثي الماضي الناقص، المنتهي بياء وغير المنتهي بياء،					

	مثل: استدعى، استحيا.					
14-	ألف الفعل المضارع الناقص، مثل: يسعى، يتلهى.					
15-	ألف الفعل الناقص "ماضي أو مضارع" عند اتصاله بضمير المفعولية، مثل: دعاها، ينهانا.					
16-	حذف ألف الفعل الماضي الناقص عند اتصاله بتاء التأنيث، مثل: رمتْ، استغنتْ.					

م	الصعوبات الإملائية في مقرر الصف السابع الأساسي (كتاب لغتنا الجميلة - الجزء الأول)	مستوى الصعوبة				
		صعبة جداً	صعبة	عادية	سهلة	سهلة جداً
17-	التاء المربوطة في آخر الاسم، مثل: عائشة، معاوية، جميلة، راوية، أعمدة، تربية، شفة.					
18-	التاء المبسوطة في آخر الكلمة، مثل: بنات، بنتْ، كتبتُ، ذهبتْ.					
19-	همزة الوصل وهمزة القطع					
20-	حالات حذف همزة الوصل في كلمتي: ابن ، وابنة.					
21-	حالات إثبات همزة الوصل في كلمتي: ابن ، وابنة.					
22-	حالات كتابة إذ منفصلة أو متصلة بما قبلها، مثل إذ، يومئذٍ.					
23-	كتابة كلمة إذن.					
24-	حذف ألف "ما" الاستفهامية عندما تسبق بحروف الجر، مثل: ممَّ، إلامَ، علامَ					
25-	حذف اللام كتابةً من الأسماء الموصولة المفردة وجمع المذكر، مثل الذي، الذين.					

26-	ثبوت اللام كتابةٌ في الأسماء الموصولة المستعملة للمثنى وجمع المؤنث، مثل:اللذان، واللائي.					
27-	حذف اللام كتابةً عند دخول اللام المكسورة أو المفتوحة على الأسماء الموصولة، مثل: لِلَّذي، لَلَّذي.					

صعوبات إضافية ترونها تحتاج لدراسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملاحظاتكم على القائمة:

.....

.....

.....

.....

ملحق (2)

محكمو أدوات الدراسة

(تحكيم الاستبانة، استبانة صعوبات تعلم الإملاء، اختبار الجُمل الإملائية، الاختبار الإملائي، كراسة الطالب)

م	الاسم	التخصص
1	الدكتور/داود حلس	مناهج وطرق التدريس في الجامعة الإسلامية.
2	الدكتور/ عزو عفانة	مناهج وطرق التدريس في الجامعة الإسلامية.
3	الدكتور/ خليل حماد	مدير المناهج بوزارة التربية والتعليم العالي.
4	الدكتورة/ فتحية اللولو	مناهج وطرق التدريس في الجامعة الإسلامية.
5	الدكتور/ جهاد العرجا	النحو والصرف في كلية الآداب في الجامعة الإسلامية.
6	الأستاذ/ حسين الصليبي	مشرف تربوي بمديرية التعليم بخان يونس.
7	الأستاذ/ ماجد الأغا	مشرف تربوي، ماجستير مناهج وطرق تدريس.
8	الأستاذ/ أمين عبد الغفور	مشرف تربوي، ماجستير مناهج وطرق تدريس.
9	الأستاذ/ فيصل حسين أبو سعدة	مدير مدرسة، ماجستير مناهج وطرق تدريس.
10	الأستاذ/ لطفي موسى أبو موسى	مدير مدرسة، ماجستير مناهج وطرق تدريس.
11	الأستاذ/ أيمن أبو منديل	معلم لغة عربية، ماجستير مناهج وطرق تدريس.
12	الأستاذ/ سليمان بدر أبو جراد	محاضر غير متفرغ، ماجستير مناهج وطرق تدريس.
13	الأستاذ/ محمود سلامة الشاعر	عضو مبحث اللغة العربية، ماجستير لغة عربية.
14	الأستاذ/ إبراهيم حسين طباسي	معلم لغة عربية.
15	الأستاذة/ حنان الأسطل	معلمة لغة عربية.
16	الأستاذ/ سعد محمود أبو سعادة	معلم لغة عربية.
17	الأستاذة/ نهلة عبد الجواد	معلمة لغة عربية.
18	الأستاذ/ مدحت أبو عنزة	معلم لغة عربية.
19	محمد محمود الحصيني	معلم لغة عربية.
20	الأستاذة/ حليمة أحمد الأسطل	معلمة لغة عربية.

21	الأستاذة/ عزة نعيم الأغا	معلمة، عضو مبحث اللغة العربية بمديرية خان يونس
22	الأستاذ/ وليد محمد مقداد	معلم لغة عربية.
23	الأستاذ/ علاء جمعة أبو الحاج	معلم لغة عربية.
24	الأستاذة/ مها محمد حجازي	معلمة لغة عربية
25	الأستاذة/ روز أحمد محمد على	معلمة، عضو مبحث اللغة العربية بمديرية خان يونس.
26	الأستاذ/ عماد محمود عبد الغفور	معلم لغة عربية.
27	الأستاذ/ غسان عبد الله قدورة	معلم لغة عربية.
28	الأستاذ/ رائد محمد هداف	معلم لغة عربية، ماجستير مناهج وطرق تدريس.
29	الأستاذ/ جواد يوسف رباح	معلم لغة عربية.
30	الأستاذ/ حسين علي العقاد	معلم، عضو مبحث اللغة العربية بمديرية خان يونس
31	الأستاذة/ سناء عبد الكريم الرقب	معلمة، عضو مبحث اللغة العربية بمديرية خان يونس.
32	الأستاذة/ نورهان أبو عليان	معلمة لغة عربية.
33	الأستاذ/ سلمان أبو موسى	معلم لغة عربية.
34	الأستاذ/ فتحي سالم أبو صلاح	معلم لغة عربية.
35	الأستاذة/ خولة فياض	معلمة لغة عربية.
36	الأستاذ/ يوسف عيسى عياش	معلم لغة عربية.
37	الأستاذ/ محمد الفرا	معلم لغة عربية.
38	الأستاذة/ شوقية أبو مصطفى	معلمة لغة عربية.
39	الأستاذ/ يسري نصار	معلم لغة عربية.
40	الأستاذ/ أنور العطار	معلم لغة عربية.
41	الأستاذ/ وليد جمعة شامية	معلم لغة عربية.
42	الأستاذة/ نبيهة جمعة أبو سلمية	معلمة لغة عربية.
43	الأستاذة/ فاطمة أحمد أبو جزر	معلمة لغة عربية.
44	الأستاذة/ ياسمين أبو غرقود	معلم لغة عربية.
45	الأستاذ/ لطفي خليل حمدان	معلم لغة عربية.

ملحق (3)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

استبانة

صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي

الأستاذ الفاضل/ ـــة .....

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بدراسةٍ تجريبيةٍ، لنيل درجة الماجستير في التربية – تخصص مناهج وطرق تدريس، وذلك بعنوان :

(فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء
لدى طلبة الصف السابع الأساسي)

- وقد تطلب ذلك إعداد استبانة تتضمن ثلاثين صعوبة إملائية؛ مما قد يسهم في بناء البرنامج المقترح الذي سيتضمن تلك الصعوبات.
- ونظراً لآرائكم الفاعلة ومقترحاتكم البناءة في هذا المجال، نرجو منكم قراءة بنود الاستبانة بأناة وروية، ومن ثم وضع إشارة (**P**) في المكان الذي يتفق مع وجهة نظركم، علماً بأن البيانات التي ستدلون بها سوف تخدم غرض البحث العلمي فقط.

م	الصعوبات الإملائية في مقرر الصف السابع الأساسي (كتاب لغتنا الجميلة - الجزء الأول)	مستوى الصعوبة				
		صعبة جداً	صعبة	متوسطة	سهلة	سهلة جداً
1-	حذف الألف من الكتابة، مثل: الله، لكنَّ.	**P**				

- صعبة جداً: تعني أن درجة الصعوبة شديدة جداً تفوق مستوى الصف السابع الأساسي بدرجة كبيرة.
- صعبة: تعني أن درجة الصعوبة تفوق مستوى الصف السابع الأساسي.
- متوسطة: تعني أن المهارة المذكورة تناسب مستوى الصف السابع الأساسي.
- سهلة: تعني أن المهارة المذكورة تناسب من هم دون مستوى الصف السابع.
- سهلة جداً: تعني أن المهارة ليست فيها أية صعوبة ولا تضيف شيئاً لمستوى الصف السابع الأساسي.

هذا وإذا كانت لديكم صعوبات أخرى تودون إضافتها إلى القوائم المعروضة عليكم فتفضلوا بالإشارة إليها في نهاية الاستبانة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

البـــاحـــث

جـمـــال رشـــاد أحـمـــد الفقعاوي

م	الصعوبات الإملائية في مقرر الصف السابع الأساسي (كتاب لغتنا الجميلة - الجزء الأول)	مستوى الصعوبة				
		صعبة جداً	صعبة	متوسطة	سهلة	سهلة جداً
1-	حذف الألف من الكتابة، مثل: الله، لكنَّ.					
2-	حذف الألف من أسماء الإشارة مثل: ذلك، هذا.					
3-	حذف الواو من الكتابة تخفيفاً: مثل طاوس، داود.					
4-	حذف اللام من الاسم المعرف (بأل) والمبدوء باللام عند دخول لام الابتداء أو لام الجر عليه مثل: لليل، لليمون.					
5-	زيادة الألف الفارقة مع واو الجماعة في الأفعال: الماضية، مثل: كتبوا، والمضارعة المنصوبة، مثل: لن يكتبوا، والمجزومة، مثل: لم يكتبوا، والأمر، مثل: اكتبوا.					
6-	زيادة الألف في آخر الاسم المنصوب المنون، مثل: كتاباً.					
7-	عدم زيادة ألف في الاسم المنصوب المنون المنتهي بتاء تأنيث مثل: جميلةً.					

8-	عدم زيادة ألف في الاسم المنتهي بهمزة فوق أَلِف، مثل: خطأً.					
9-	عدم زيادة ألف في الاسم المنتهي بهمزة بعد أَلِف عند تنوينه بالفتح، مثل: نداءً.					
10-	زيادة الواو في كلمات: أولئك، أولو، أولات					
11-	زيادة الواو في كلمة (عمرو) في حالة ورودها مرفوعة أو مجرورة.					
12-	كتابة الألف اللينة "مقصورة أو قائمة" في آخر الفعل الثلاثي الماضي الناقص، مثل: دعا، نهى.					
13-	كتابة الألف اللينة في آخر الفعل فوق الثلاثي الماضي المعتل الناقص غير المنتهي بياء، مثل: استدعى.					
14-	كتابة الألف اللينة في آخر الفعل فوق الثلاثي الماضي المعتل الناقص، المنتهي بألف تسبقها ياء، مثل: استحيا.					
15-	كتابة ألف الفعل المضارع المعتل الناقص، مثل: يسعى، يتلهى.					
16-	كتابة ألف الفعل المعتل الناقص "ماضياً أو مضارعاً" عند اتصاله بضمير المفعولية، مثل: دعاها، ينهانا.					
17-	حذف ألف الفعل الماضي المعتل الناقص عند اتصاله بتاء التأنيث، مثل: رمتْ، استغنتْ.					

م	الصعوبات الإملائية في مقرر الصف السابع الأساسي (كتاب لغتنا الجميلة - الجزء الأول)	مستوى الصعوبة				
		صعبة جداً	صعبة	متوسطة	سهلة	سهلة جداً
18-	كتابة التاء المربوطة في آخر الاسم، مثل: عائشة، معاوية، جميلة، راوية، أعمدة، تربية، شفة.					
19-	كتابة التاء المبسوطة في آخر الكلمة، مثل: بنات، بنتْ، كتبتُ، ذهبتْ.					

20-	كتابة همزة الوصل، مثل: احتلال، اكْتُب، اجْتَهد.					
21-	كتابة همزة القطع، مثل: أحمد، أَكْرَم.					
22-	حالات حذف همزة الوصل في كلمتي: ابن ، وابنة.					
23-	حالات إثبات همزة الوصل في كلمتي: ابن ، وابنة.					
24-	حالات كتابة إذ منفصلة عمّا قبلها، مثل: إذ.					
25-	حالات كتابة إذ متصلة بما قبلها، مثل: يومئذٍ.					
26-	طريقة كتابة كلمة "إذن".					
27-	حذف ألف "ما" الاستفهامية عندما تسبق بحروف الجر، مثل: ممَّ، إلامَ، علامَ					
28-	حذف اللام كتابةً من الأسماء الموصولة المفردة وجمع المذكر، مثل: الذي، الذين.					
29-	ثبوت اللام كتابةً في الأسماء الموصولة المستعملة للمثنى وجمع المؤنث، مثل:اللذان، واللائي.					
30-	حذف اللام كتابةً عند دخول اللام المكسورة أو المفتوحة على الأسماء الموصولة، مثل: لِلَّذي، لَلَّذي.					

صعوبات إضافية ترونها تحتاج لدراسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملاحظاتكم على القائمة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاختبار التشخيصي

الجُمل الإملائية

1- يجب أن تقدموا أرواحكم فداءً للوطن.

2- داود من أنبياء الله.

3- فلا بد لليل أن ينجلي.

4- عمرو بن العاص ومعاوية بن أبي سفيان هما اللذان حرَّرا فلسطين.

5- أولئك اليهود أولو مكرٍ ينقضون اتفاقيةً وراء أخرى وأصبح الوثوق بهم خطأً كبيراً.

6- سما المؤمن بأخلاقه، ونهى النفس عن حب الدنيا، ودعا للجهاد، وأحيا دينه، إذ تصدى للمؤامرات، وللّذي حاكها.

7- أحيت الانتفاضة العزة في نفوسنا، وعندما استغنى الفلسطيني بالله، ثم بمقاومته عن المفاوضات، يومئذٍ أشرقت شمس الحرية على غزة.

8- علاقات كثيرة تجمعنا أهمها اللغة الواحدة التي كتبت بها آيات القرآن الكريم.

9- لِمَ نخاف ونحن أصحاب حق؟ وإلام نسكت؟ ومم نخشى؟ والله معنا.

10- إذن، لابد أن نقاوم الاستعمار، وعلى كل امرأة؛ ابنة لهذا الوطن؛ أن تغرس ثقافة المقاومة في نفس ابنها.

11- إن المرأة أخت الرجل تسانده وقت الشدة.

12- من الأسماء الموصولة: الذين واللواتي واللذين والذي.

13- يسعى الرجال والصبية للصلاة بنفس راضية مطمئنة كلما دعاهم المؤذن لذلك.

ملحق (5)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجـــامـــعـــة الإســـلامـــيـــة
عمـــادة الدراســـات العـــليـــا
كـــليـــــــة الـــتـــربـــــيـــة
قسم المناهج وطرائق التدريس

كـــــراســـــة الـــــطـــــالـــــب

لعـــلاج
صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي

عمل الطالب / جمال رشاد الفقعاوي

(تعتبر هذه الكراسة جزءاً من البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأســـاسي والـــمقدم كـــبحث تكـــميلي لنيـــل درجة الماجـــستير في المناهـــج وطرائق التدريـــس)

2008 – 2009 م

بسم الله الرحمن الرحيم

الدرس الأول

همزتا الوصل والقطع

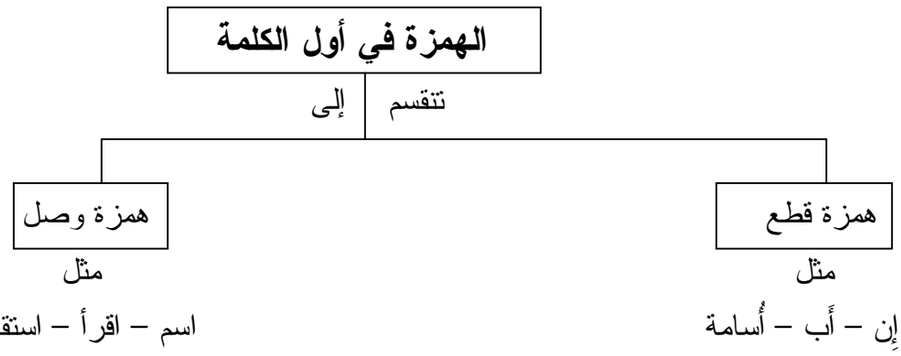
الأهداف السلوكية:

عزيزي التلميذ:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الموضوع أن تصبح قادراً على أن:

- تُعَرِّف همزة الوصل.
- تسمي همزة القطع.
- تحدد مواضع همزة الوصل.
- تسمي مواضع همزة القطع.
- تعلل كتابة كلمة "اسمان" بهمزة وصل.
- تفسر سبب كتابة الفعل "أكرم" بهمزة قطع.
- تستخلص حالات كتابة همزة الوصل في الأفعال.
- تستنتج مواضع همزة القطع في الأفعال.
- تستنبط قاعدة مواضع همزتي الوصل والقطع، كاملة في الأسماء، والأفعال، والحروف.
- تفرق بين الأسماء التي همزتها همزة قطع، وتلك التي همزتها همزة وصل؛ في ضوء التدريبات اللغوية التي أنجزتها.
- تقارن بين مواضع همزتي الوصل والقطع؛ في نقاط محددة؛ إذا ما طلب منك المعلم ذلك، بدقة تامة.
- تنشئ أربع جمل، مستخدماً في كل واحدة منها اسماً بدأ بهمزة قطع؛ إذا ما طلب منه المعلم ذلك؛ وبدون خطأ.
- تكتب ثلاث جمل، مستخدماً في كل واحدة منها فعلاً بدأ بهمزة قطع.
- تحكم على خمسة حروف، إن كانت همزتها همزة قطع، أم همزة وصل.
- تختار الاسم الذي بدأ بهمزة قطع، من بين أسماء بدأت بهمزة وصل.
- تختار الفعل الذي بدأ بهمزة وصل، من بين أفعال بدأت بهمزة قطع؛ موضحاً السبب.

- تستخرج الحرف الذي بدأ بهمزة وصل، من فقرة في درس من دروس القراءة.
- تكمل الجملة بفعل بدأ بهمزة وصل.



- **اعلم عزيزي التلميذ / ة**
- أن الهمزة في أول الكلمة، قد تكون همزة وصل، أو همزة قطع.
- لاحظ أن همزة القطع تظهر في النطق همزة واضحة، وفي الكتابة ترسم فوق الألف؛ إن كانت مفتوحة أو مضمومة مثل: (أَكرم - أُقاوم) وترسم تحت الألف؛ إن كانت مكسورة مثل: (إذا – إن) وسميت همزة قطع لأنك تقطع فيها النَفَس، عند نطقها.

- **التدريب الأول**:

اختر الكلمة الصحيحة إملائياً مما بين الأقواس:

1- لون الحليب ..... (أبيض – إبيض – ابيض)
2- ..... درستَ ستنجح. (إذا – أَذا – اذا)
3- ..... واجباتي كل يوم. (أَكْتُب – إِكْتُب – اكْتُب)
4- همزة الحرف "إن" همزة ..... (وصل – قطع – على السطر)
5- همزة الحرف "أن" همزة ..... (وصل – قطع – على السطر)

* والآن عزيزي التلميذ تنبه للآتي:

س – كيف نتعرف على الحرف المشدد؟

ج - يمكن التعرف عليه من خلال النطق، فالحرف المشدد يأخذ نطقه زمن حرفين وليس زمن حرف واحد، ويبقى اللسان ثابتاً مكانه مدة أطول من مدة نطق الحرف غير المشدد.

- **التدريب الثاني**:

عيّن الحرف المشدد في الكلمات التالية إن وجد:

1- شد: 2- استقل:

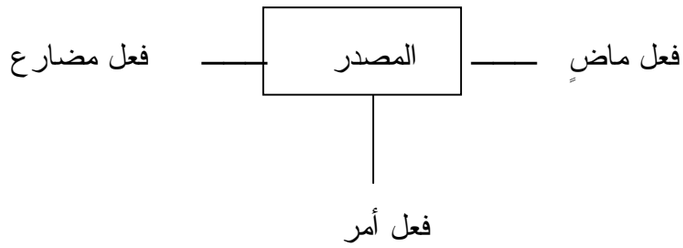
3- تقدم: 4- تفلسف:

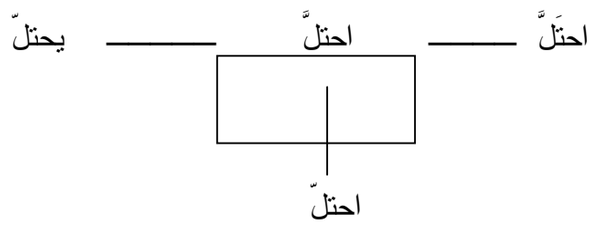
5- نام: 6- سعى:

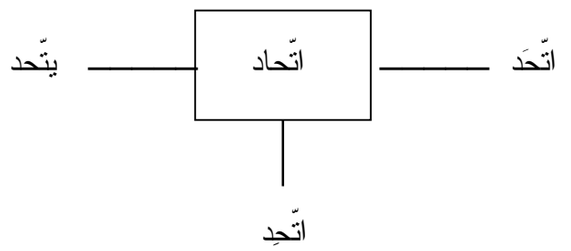
ج - اعلم أيها التلميذ المجتهد، أن الصيغ الثلاثة للفعل الواحد (ماضي – مضارع – أمر) وكذلك مصدره تعتبر من نفس النوع؛ ثلاثي أو رباعي أو أكثر؛ فهم يُعتبرون من عائلة واحدة0

س – كيف نتعرف على نوع الفعل، أو المصدر؛ إن كان ثلاثياً أو رباعياً أو خماسياً أو سداسياً؟

أمثلة:







ولمعرفة نوع الفعل؛ إن كان ثلاثياً أو أكثر نتبع الخطوات التالية:

1- تجريد الفعل من حروف الزيادة، مثل حروف المضارعة، والضمائر المتصلة.
2- ردّ الفعل إلى صيغة الماضي.
3- فك التضعيف إن وجد.
4- عِدْ حروف الفعل الماضي الآن؛ فإن كانت أربعة حروف، فهو رباعي؛ وإن كانت ستة حروف فهو سداسي؛ وبذلك نتعرف على نوع الفعل أو المصدر.

س – كيف نفرق بين الفعل والمصدر؟

ج - الفعل يتضمن حدثاً وزمنا، أما المصدر فهو اسم فيه حدث وليس فيه زمن، ويمكن أن نعرفه بسهولة، وذلك بأن نأتي بالمفعول المطلق مثل: جرى ــ جرياً، نام ــ نوماً، نجح ــ نجاحاً، يستقل ــ استقلالاً.

- **التدريب الثالث**:

حدد نوع الأفعال والمصادر الآتية من حيث عدد الحروف:

1- يحدِّد: 2- استخراج:
3- يردّ: 4- صبّ:
5- تسلَّل: 6- استقم:
7- تختالون: 8- يجلجلان:

* أولاً – همزة القطع:

تكون الهمزة في أول الكلمة همزة قطع في الحالات الآتية:

*** في الأفعال:**

1- في الفعل الثلاثي:

أ- **الماضي**، مثل: أَسِف – أكل – أسر.
ب- **المصدر**، مثل: أكل – أَسَف – أمن.
ت - **المبدوء بهمزة مضارعة**، مثل: أكتب – أسمع – أشرب.

- **التدريب الرابع**:

ضع خطاً تحت الكلمة التي همزتها همزة قطع، مع ذكر السبب:

1- أحمد الله على صمود غزة.

2- أسر المجاهدون جلعاد شليط.

3- تألم المسلمون لحال غزة ألماً شديداً.

2- الفعل فوق الثلاثي:

أ- **الماضي الرباعي**، مثل: أَكْرَم.

ب- **أمر الفعل الرباعي**، مثل: أكرِم

ت- **مصدر الفعل الرباعي**، مثل: إكراماً.

ث- **المبدوء بهمزة مضارعة**، مثل: أُكْرِم، أقاوم.

لاحظ عزيزي التلميذ:

أن الفعل الرباعي في جميع حالاته (ماضٍ ومضارع وأمر ومصدر) همزته همزة قطع.

- **التدريب الخامس**:

علل كتابة الكلمات الآتية بهمزة قطع:

1- أكافح: 2- أُسمع:

3- أَسْمِع: 4- إِسْمَاع:

*** في الأسماء**:

جميع الأسماء همزتها همزة قطع، مثل: أحمد – أخت – إبراهيم.

ما عدا: (اسم – ابن – ابنة – امرئ – امرأة ومثنياتها) – اثنان – اثنتان وكذلك (ايم الله – ايمن الله) في حالة القسم فقط.

- **التدريب السادس**:

اختر الكلمة الصحيحة إملائياً مما بين الأقواس:

1- ..... بن إبراهيم أبو العرب. (إسماعيل – اسماعيل – أسماعيل)

2- آسيا هي ..... فرعون. (امرأة – أمرأة – إمرأة)

3- ..... وثلاثون تلميذاً في الصف. (إثنان – اثنان – أثنان)

4- حصل .... على المركز الأول. (إسامة – اسامة – أسامة)

* **في الحروف**:

جميع الحروف همزتها همزة قطع، مثل: إذ – أن – إن - ألا...

ما عدا (ال) التعريف فهمزتها همزة وصل، مثل: الكتاب – القلم - الدفتر.

- **التدريب السابع**:

اختر الكلمة الصحيحة إملائياً مما بين الأقواس:

1- ... الله مع الصابرين. (ان – إن – آن)

2- أسمى أمانينا .... في سبيل الله. (ألموت – إلموت – الموت)

3- ... اتحد المسلمون على كتاب الله، فسوف يحررون فلسطين (إذا – أذا – اذا)

* **ثانياً**: **همزة الوصل**:

هي همزة زائدة في أول الكلمة، تظهر في النطق؛ إذا كانت في أول الكلام؛ وتختفي في النطق وسط الكلام، وتكتب على شكل ألف بدون همزة؛ لا فوقها ولا تحتها؛ مثل: استيقظ – ابن – استكبر.

وتكون الكلمة همزتها همزة وصل في الحالات التالية:

* **في الأفعال**:

1- الفعل الثلاثي:

- **الأمر** مثل: اصْنع – اكْتب

2- الفعل الخماسي والسداسي:

أ- الماضي: اجْتَهَد – اسْتَقَل.

ب- الأمر: اجْتَهِد – اسْتَقِل.

ج- المصدر: احتلال – استقلال – اتِّحاد.

*** التدريب السابع:**

اختر الكلمة الصحيحة إملائياً مما بين الأقواس:

أ- ..... المسلمين واجب. (إتحاد - أتحاد – اتحاد)

ب- ..... الأسئلة قبل الإجابة. (اقرأ – إقرأ – أقرأ)

ج- ..... مصر عام 1952م. (إستقلت – استقلت – أستقلت)

*** في الأسماء:**

جميع الأسماء همزتها همزة قطع؛ ما عدا الأسماء التي ذكرت سابقاً.

*** في الحروف :**

جميع الحروف همزتها همزة قطع؛ ما عدا (ال) التعريف.

التقويم:

- ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة مما بين الأقواس:

1- ..... بطوطة رحالة مسلم. (إبن – أبن – ابن)

2- "احتلال" كتبت بهمزة وصل لأنها مصدر لفعل (ثلاثي – خماسي – سداسي)

3- ..... الدرس بخط جميل. (إكتبْ – آكتبْ – اكتب)

4- الفعل "استقلّ" بدأ بهمزة وصل لأنه ماضٍ.... (خماسي – سداسي – رباعي)

5- الحرف الذي بدأ بهمزة وصل هو..... ("ال" التعريف – أن – إذا)

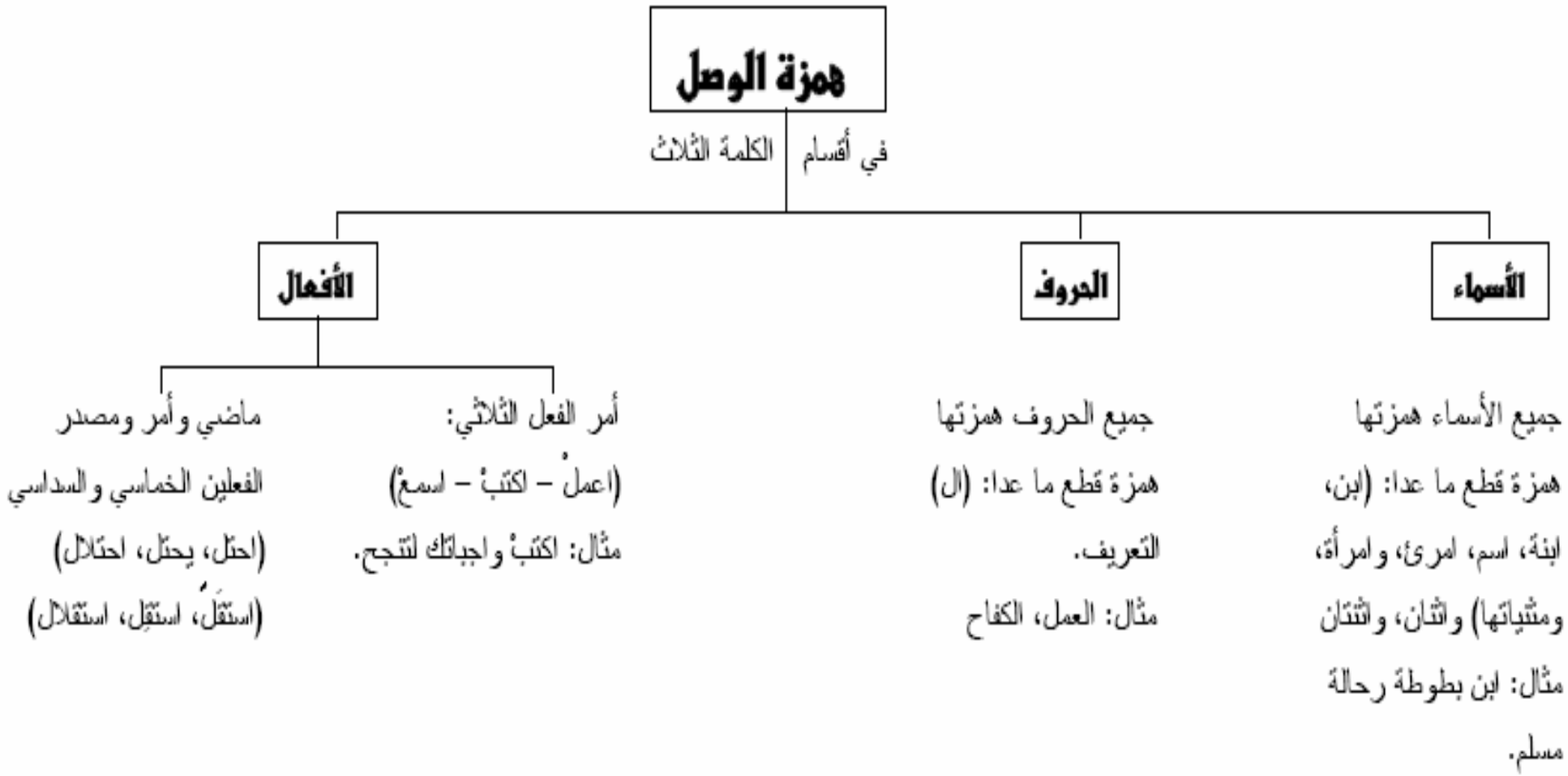
6- ..... الولد عن الأسئلة. (إجاب – اجاب – أجاب)

7- سأبقى ..... الاحتلال حتى يرحل. (اقاوم – إقاوم – أقاوم)

8- الفعل الثلاثي الذي فاؤه همزة هو.... (أَسِفَ – أَكتُب – أَسْمع)

9- الاسم الذي بدأ بهمزة قطع هو.... (ابن – أب – اسم)

همزة القطع
في أقسام الكلمة الثلاث
الأسماء
جميع الأسماء همزتها همزة قطع ما عدا: (ابن، ابنة، اسم، امرئ، وامرأة، ومثنياتها) واثنان، واثنتان
مثال: أسامة، إبراهيم
الحروف
جميع الحروف همزتها همزة قطع ما عدا: (ال) التعريف.
مثال: أن، إذا، إن
الأفعال
ماضي وأمر ومصدر الفعل الرباعي.
مثال: أكرَم، أكرِم، إكرام
همزة المضارعة
مثال: أكتب، أقاوم
ماضي ومصدر الفعل الثلاثي الذي فاؤه همزة (حرفه الأصلي الأول همزة)
مثال: أسِف


همزة الوصل
في أقسام الكلمة الثلاث
الأسماء
الحروف
الأفعال
جميع الأسماء همزتها همزة قطع ما عدا: (ابن، ابنة، اسم، امرئ، وامرأة، ومثنياتها) واثنان، واثنتان
مثال: ابن بطوطة رحالة مسلم.
جميع الحروف همزتها همزة قطع ما عدا: (ال) التعريف.
مثال: العمل، الكفاح
أمر الفعل الثلاثي:
(اعملْ – اكتبْ – اسمعْ)
مثال: اكتبْ واجباتك لتنجح.
ماضي وأمر ومصدر الفعلين الخماسي والسداسي
(احتل، يحتل، احتلال)
(استقلَّ، استقِل، استقلال)

بسم الله الرحمن الرحيم

الدرس الثاني

حذف همزة "ابن" و"ابنة"

الأهداف السلوكية:

عزيزي التلميذ:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الموضوع أن تصبح قادراً على أن:

- تذكُر حالات حذف همزة كلمتي ابن وابنة.
- تعدد حالات ثبوت همزة الوصل في كلمتي ابن وابنة.
- تعلل سبب حذف همزة الوصل من كلمتي ابن وابنة في جملة مفيدة.
- تفسر سبب ثبوت همزة الوصل في كلمة ابنة في جملة مفيدة.
- تستنبط قاعدة حذف همزة الوصل من كلمتي ابن وابنة.
- تستنبط قاعدة إثبات همزة الوصل كتابة في كلمتي ابن وابنة.
- توظف قاعدة حذف همزة الوصل من كلمتي ابن وابنة في كتابة جملة مفيدة تحتوي على كلمة "ابن" بصورة صحيحة إملائياً.
- توظف قاعدة إثبات همزة الوصل في كلمتي ابن وابنة في كتابة جملة مفيدة تحتوي على كلمة "ابنة" بصورة صحيحة إملائياً.
- تقارن بين حالات حذف همزة الوصل في كلمتي ابن وابنة وحالات إثباتها.
- تعدل الخطأ الإملائي في كلمة "ابن" مثبتة الهمزة عندما تقع في جملة مفيدة في موقع يستوجب حذف همزة الوصل منها.
- تكتب جملة صحيحة إملائياً تحتوي على كلمة ابن محذوفة الهمزة.
- تكتب جملة صحيحة إملائياً تحتوي على كلمة ابنة مثبتة الهمزة.

- **حالات حذف همزة كلمتي "ابن" و"ابنة":**

1- عند وقوع كلمة "ابن" أو " ابنة" بين علمين (اسمين) وتكون نعتاً أو بدلاً للعلم الأول.

مثال : - بعث الله محمدا بن عبد الله خاتماً للنبيين.
- روت عائشة بنة أبي بكر أحاديث نبوية كثيرة.

- **التدريب الأول**:
- أكمل : تحذف همزة ابن عندما تقع ..... وتكون ..... أو ..... للعلم الأول.

2- عند وقوع كلمة" ابن" أو " ابنة" بعد أداة النداء (يا)،

مثال : - يا بن الخطاب حكمت فعدلت.
- يا بنة الإسلام التزمي بالحجاب.

* **التدريب الثاني**:

ضع علامة (P) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (X) أمام العبارة الخطأ:

أ- يا ابن فلسطين اصمد. ( )
ب- يا بنة عبسان اهتمي بنظافة الشوارع. ( )
ج- جاء سعيد ابن محمد للمدرسة. ( )

* حالات ثبوت همزة الوصل في كلمتي "ابن" و"ابنة":

1- إذا لم تقع كلمتي " ابن" أو" ابنة" بين علمين.
مثال : هذا ابن سعيد جارنا.

* **التدريب الثالث**:

ضع كلمة "ابن" أو " بن" في الفراغ المناسب:

1- خالد ... الوليد قاد جيوش المسلمين في حروب الردة.
2- ابتكر ... حيان نظريات رياضية عديدة

2- إذا وقعت كلمتي" ابن "أو " ابنة" في صيغة التثنية أو الجمع.

مثال: - ليلى وأمل ابنتا زهير مجتهدتان.

- محمد ومحمود وأحمد أبناء توفيق ينتمون لسرايا القدس.

*** التدريب الرابع :**

* اختر الكلمة المناسبة مما بين الأقواس:

1- اليهود ..... صهيون قتلوا الانبياء. (ابناء – بناء – أبناء)

2- إسماعيل ويعقوب ... إبراهيم عليهم السلام نبيان.

(ابنا – بنا - بن)

3- إذا فصل فاصل بين كلمة " ابن" أو كلمة "ابنة" وأحد العلمين.

مثال: - هذه فاطمة ابنة الأستاذ جمال.

- جاء خالد ابن الحاج رشاد.

*** التدريب الخامس:**

اختر الكلمة المناسبة مما بين الأقواس:

1- عائشة .... الخليفة أبي بكر هي أخت أسماء (ابنة – بنة – أبنة)

2- محمد .... الدكتور صفوت استشهد في الاجتياح الإسرائيلي

(ابن – بن – أبن)

4- إذا لم تكن كلمة" ابن" أو " ابنة" بدلاً للعلم الأول.

مثال: أنا ابن علي ولكنَّ أحمدَ ابنُ خليل.

*** التدريب السادس:**

اختر الكلمة المناسبة مما بين الأقواس:

- من توفيق؟

- توفيق .... حسن (بن – ابن – إبن)

5- إذا وقعت كلمة "ابن" أو " ابنة" في أول السطر.

مثال: بعث الله الرسل والأنبيـــاء، مبشريـــن ومنـــذرين لأقوامهم؛ ليهدوهـــم وختـــم بـــمحمـــد ابن عبد الله – صلى الله عليه وسلم – رسولاً للعالمين كافة.

التدريب السابع:

اختر الكلمة المناسبة مما بين الأقواس:

1- سمير .... ماجد نجح هذا العام. (بن – ابن – إبن)

2- ..... باسل تفوق في الجامعة. (بن – ابن - إبن)

- **تقويم**:
- ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة مما بين الأقواس:

1- الخليل ... أحمد الفراهيدي ابتكر علم العروض. (إبن – ابن – بن)

2- يا .... الإسلام التزمي الحجاب. (إبنة – بنة – ابنة)

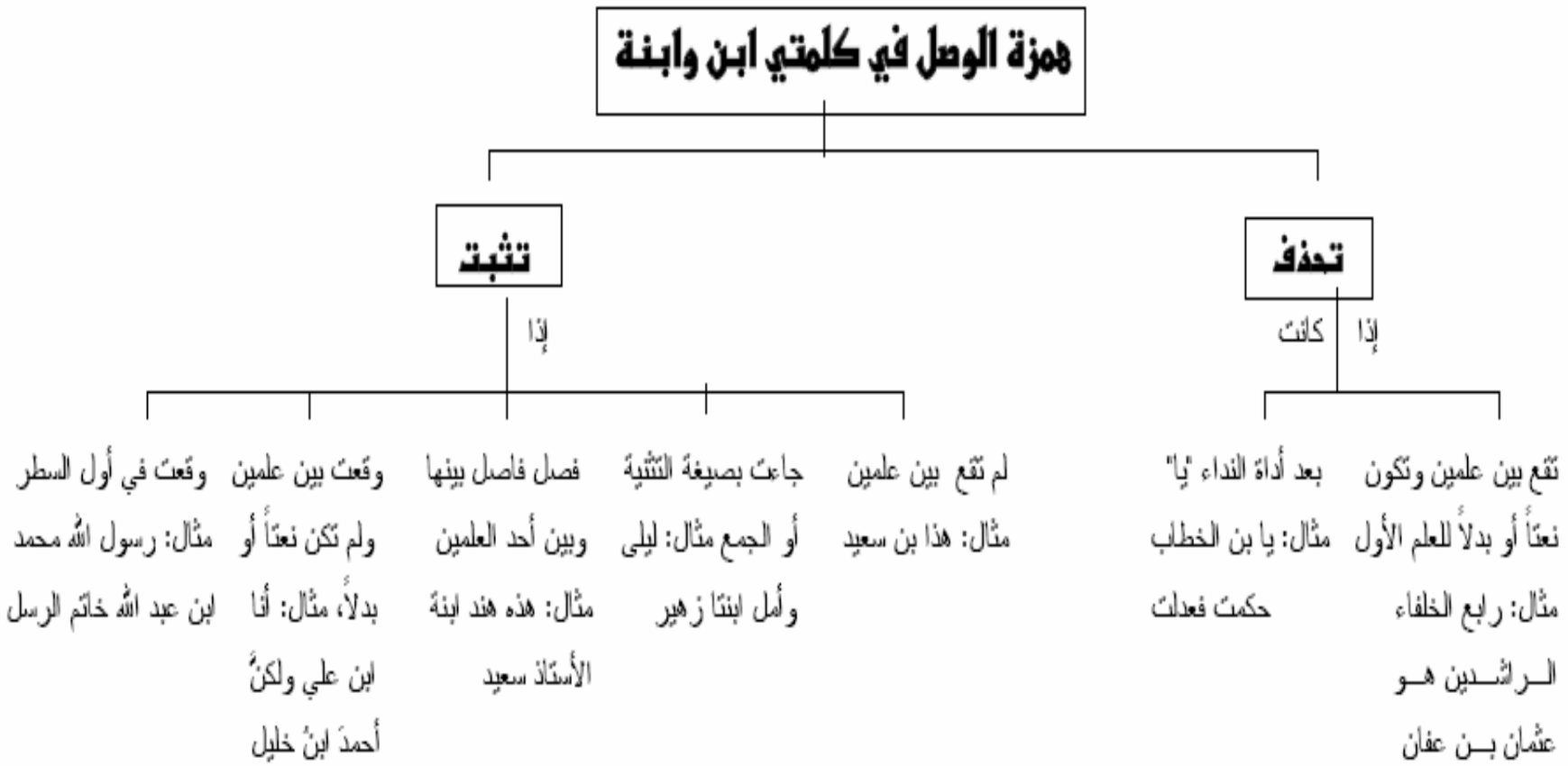
3- هذه ..... فلسطين مجاهدة صابرة. (إبنة – بنة – ابنة)

4- انضم إبراهيم وسعيد ... محمود لكتائب القسام. (إبنا – ابنا – بنا)

5- نجح سمير .... الأستاذ أمجد. (إبن – ابن – بن)

6- أنا .... رشاد رحمه الله. (إبن – ابن – بن)

7- .... عربي من أئمة التصوف. (إبن – ابن – بن)


همزة الوصل في كلمتي ابن وابنة
تحذف
إذا كانت
تقع بين علمين وتكون نعتاً أو بدلاً للعلم الأول مثال: رابع الخلفاء الراشدين هو عثمان بن عفان
بعد أداة النداء "يا" مثال: يا بن الخطاب حكمت فعدلت
تثبت
إذا
لم تقع بين علمين مثال: هذا بن سعيد
جاءت بصيغة التثنية أو الجمع مثال: ليلى وأمل ابنتا زهير
فصل فاصل بينها وبين أحد العلمين مثال: هذه هند ابنة الأستاذ سعيد
وقعت بين علمين ولم تكن نعتاً أو بدلاً، مثال: أنا ابن علي ولكنَّ أحمدَ ابنُ خليل
وقعت في أول السطر مثال: رسول الله محمد ابن عبد الله خاتم الرسل

بسم الله الرحمن الرحيم

الدرس الثالث

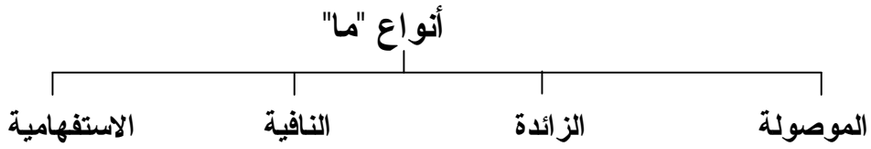
حذف الألف من "ما" الاستفهامية

الأهداف السلوكية:

عزيزي التلميذ:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الموضوع أن تصبح قادراً على أن:

- تُعرِّف "ما" الاستفهامية.
- تعلل سبب حذف الألف من "ما" الاستفهامية في كلمة (بِمَ).
- يستنبط قاعدة حذف الألف من "ما" الاستفهامية.
- يطبق قاعدة حذف الألف من "ما" الاستفهامية عندما يسبقها حرف جر في كلمات من عنده.
- يستخدم "ما" الاستفهامية في جملة وتكون صحيحة كتابةً.
- يقارن بين "ما" الاستفهامية و"ما" الموصولة.
- ينشئ جملة تحتوي على "ما" الاستفهامية مسبوقة بحرف الجر "على".
- يختار من متعدد الكلمة الصحيحة إملائياً المكونة من "ما" الاستفهامية وحرف الجر السابق لها.



اعلم عزيزي التلميذ:

أن "ما" لها أنواع عديدة – زائدة أو موصولة أو نافية أو استفهامية - ولكننا سنقتصر في دراستنا – إن شاء الله - على دراسة ما الاستفهامية عندما تسبق بحرف جر.

- **ولكن كيف نتعرف على "ما" الاستفهامية؟**

- إن "ما" الاستفهامية هي التي تدل على استفهام (سؤال يحتاج إلى إجابة).

*** اتصال ما بحروف الجر:**

- لاحظ أن ألف "ما" الاستفهامية تحذف عندما تسبق "ما" بحرف جر كالآتي:

- من ما ـــــــ مِمَّ (لاحظ أن نون "من" حذفت)
- إلى ما ـــــــ إلام (لاحظ أن الألف المقصورة في الحرف "إلى" أصبحت ألف قائمة)
- على ما ـــــ علام (لاحظ أن الألف المقصورة في الحرف "على" أصبحت ألف قائمة)
- عن ما ـــــــ عَمَّ (لاحظ أن نون "عن" حذفت)
- بـــ ما ـــــــ بِمَ
- لِـــ ما ـــــــ لِمَ
- في ما ـــــــ فيمَ

- **التدريب الأول:**
- ضع خطاً تحت الكلمة التي تحتوي على ما الاستفهامية:

مِمَّ – مما – على ما – علام – فيم – بما – إلاما – لم.

- **تقويم:**
- ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة مما بين الأقواس:

1- .... يتكون جسم الإنسان؟ (مما – من ما – مم)

2- اختر الإجابة الصحيحة .... يأتي (مما - من ما – مم)

3- .... الخلاف بين أبناء فلسطين؟ (على ما – علام – علاما)

4- .... لا نستعد والعدو غادر؟ (لم – لما – ليما)

5- .... الكسل والامتحان اقترب ؟ (فيما – فيم – فم)

بسم الله الرحمن الرحيم

الدرس الرابع

كتابة "إذ" و"إذن"

الأهداف السلوكية:

عزيزي التلميذ:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الموضوع أن تصبح قادراً على أن:

- تذكر أسباب كتابة "إذ" منفصلة عما قبلها.
- تحدد أسباب كتابة إذ متصلة بما قبلها.
- تسمي حالات كتابة "إذن" بنون مثبتة.
- تفسر سبب كتابة كلمة "حينئذ" بهذه الصورة.
- تطرح مثالاً على كتابة "إذا" متصلة بما قبلها.
- تستخدم قواعد الإملاء في كتابة "إذن" في جملة مفيدة.
- تقارن بين "إذ" المنفصلة عما قبلها و"إذ" المتصلة بما قبلها.
- تحكم على صحة كتابة "إذن" إملائيا في جملة مفيدة.

كتابة "إذ" و"إذن"

إذن	إذ	.... ئذٍ
بنون مثبتة في جميع حالاتها مثال: إذا زرتنا إذن نكرمك.	منفصلة عما قبلها إذا جاءت مضافة إلى ما بعدها مثال: أطلقنا الصواريخ بعد إذ حاصرنا العدو	متصلة بما قبلها إذا جاءت غير مضافة لما بعدها مثال: عندما يتسلمون الشهادات يومئذ يفرحون

اقرأ عزيزي التلميذ المثال التالي:

1- حضرت سعاد بعد إذ سافرت صديقتها.

لاحظ أن "إذ" جاءت منفصلة عما قبلها كتابة ولم تتصل بها، وذلك لأنها جاءت مضافة إلى ما بعدها.

- **التدريب الأول**:
- هات جملة من عندك تكون فيها "إذ" منفصلة عما قبلها.
- .....

2- سنتحرر ويومئذٍ نحتفل بتلك المناسبة.

لاحظ أن "إذ" كتبت متصلة بما قبلها (يومئذٍ) وذلك لأنها جاءت غير مضافة إلى ما بعدها.

- **التدريب الثاني**:
- اكتب جملة من عندك تكون فيها "إذ" متصلة بما قبلها.
- .....

3- إذا درست جيداً، إذن ستنجح.

اعلم عزيزي التلميذ أن (إذن) تكتب بنون مثبتة في جميع حالاتها.

- **التدريب الثالث**:
- اكتب جملة من عندك تحتوي على كلمة "إذن".
- .....

- **تقويم**:
- ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة مما بين الأقواس:

1- حضرت سعاد .... سافرت صديقتها. (بعد إذ – بعدئذ)

2- سننتصر على اليهود - إن شاء الله - و... نحرر فلسطين. (يوم إذ – يومئذ)

3- إذا زرتني ..... أرحب بك. (إذاً – إذن)

بسم الله الرحمن الرحيم

الدرس الخامس

ألف الـــفـــعـــل الـــنـــاقـــــص

الأهداف السلوكية:

عزيزي التلميذ:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الموضوع أن تصبح قادراً على أن:

- تعرف الفعل الناقص المنتهي بألف.
- تعدد حالات ألف الفعل الناقص.
- تعلل كتابة ألف الفعل "دعا" بألف قائمة.
- تفسر سبب حذف ألف الفعل الناقص من الفعل "رمت".
- تذكر الحالات التي تكتب فيها ألف الفعل الناقص مقصورة (في هيئة الياء).
- تُعرِّف ضمير المفعولية.
- تحدد أصل ألف الفعل الناقص "واو أو ياء".
- تكتب فعلاً ماضياً فوق الثلاثي وسُبقت ألف الفعل الناقص فيه بياء بصورة صحيحة.
- تكتب ألف الفعل الناقص المتصل بضمير المفعولية بصورة صحيحة.
- تفرق بين كتابة ألف الفعل الناقص الماضي الثلاثي الذي أصل ألفه واو والذي أصل ألفه ياء.
- تقارن بين الفعل الناقص الماضي فوق الثلاثي الذي يسبق ألفه ياء والذي لا يسبق ألفه ياء.
- تحدد حالة حذف ألف الفعل الناقص الماضي الذي كتبت ألف الفعل الناقص فيه بطريقة صحيحة.
- تحكم على خطأ كتابة ألف الفعل الماضي فوق الثلاثي الناقص في إحدى الكلمات مع ذكر السبب.

اعلم عزيزي التلميذ:

أن ألف الفعل الناقص تكتب ألفاً قائمة في الحالات الآتية:

1- إذا كان الفعل ماضياً ثلاثياً وأصل الألف واو، مثل: سما، عفا.

- كيف تعرف أصل الألف في الفعل الماضي الناقص؟
- نأتي بصيغة المضارع أو المصدر أو بإسناد الفعل إلى ضمير رفع متصل مثل:

الماضي	المضارع	المصدر	إسناد الفعل لضمير الرفع المتصل
سما	يسمو	سمو	سمونا
سعى	يسعى	سعي	سعينا

وبذلك يتضح أن أصل الألف في الفعل سما هو الواو، وفي الفعل سعى هو الياء.

2- إذا كان الفعل ماضياً فوق الثلاثي وسبقت الألف التي ينتهي بها الفعل بياء مثل: استحيا – أحيا.

3- إذا كان الفعل ماضياً أو مضارعاً واتصل بضمير المفعولية، مثل: دعاها، دعاني، دعاهم.

س- ما هو ضمير المفعولية؟

ج- هو الضمير المتصل بالفعل ويعود على من فُعِل به الفعل ويعرب في محل نصب مفعول به مثل الضمير المتصل "هم" في الفعل رماهم.

التدريب الأول:

أذكر سب كتابة ألف لفعل الناقص قائمة فيما يلي:

1- جثا: .....

2- استحيا: .....

3- ناداني: .....

واعلم عزيزي التلميذ:

أن ألف الفعل الناقص تحذف عند اتصالها بتاء التأنيث الساكنة، مثل: رمت، استغنت.

التدريب الثاني:

ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة مما بين لأقواس:

1- ..... الطالبة للنجاح (سعت – سعيت – سعوت)

2- ..... المؤمنة بأخلاقها (سميت – سموت – سمت)

واعلم عزيزي التلميذ:

أن ألف الفعل الناقص تكتب مقصورة (في هيئة الياء) في الحالات الآتية:

1- إذا كان الفعل ماضياً ثلاثياً وأصل الألف ياء، مثل: سعى – رمى.
2- إذا كان الفعل ماضياً فوق الثلاثي، مثل: استدعى - استهدى.
3- إذا كان الفعل مضارعاً، مثل: يسعى - يتلهى.

التدريب الثالث:

اذكر سبب كتابة ألف الفعل الناقص مقصورة فيما يلي:

1- بكى: .....
2- استغنى: .....
3- يتصدى: .....

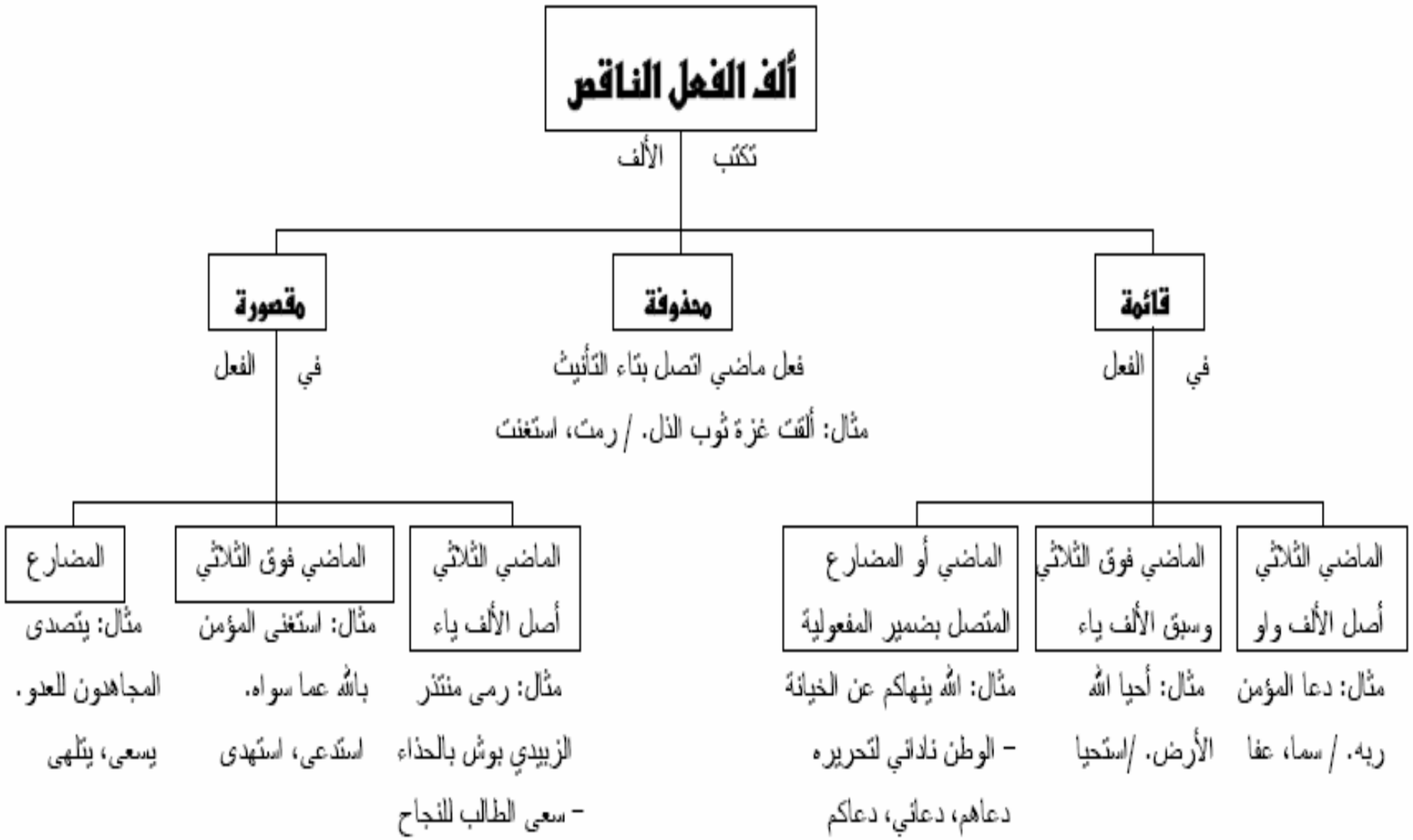
التقويم:

أ- ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة مما بين الأقواس:

1- ..... المؤمن ربه (دعى – دعا – دعت)
2- ..... الطالبة للنجاح (سعا – سعت – سعيت)
3- ..... المسيح الميت بإذن الله (أحيى – أحيي – أحيا)
4- ..... الطالب العلم في المدرسة (يتلقى – يتلقا – يلقي)
5- ..... منتظر الزبيدي وجه بوش بالحذاء (رمي – رمى – رما)

ب- علل :

1- حذفت الألف المقصورة من الفعل (نفتْ)
.....
2- كتبت الألف المقصورة قائمة في افعل (ينهاكم)
.....
3- كتبت ألف افعل الناقص مقصورة في الفعل (استغنى)
.....


ألف الفعل الناقص
تكتب الألف
قائمة
في الفعل
الماضي الثلاثي أصل الألف واو
مثال: دعا المؤمن ربه. / سما، عفا
الماضي فوق الثلاثي وسبق الألف ياء
مثال: أحيا الله الأرض. /استحيا
الماضي أو المضارع المتصل بضمير المفعولية
مثال: الله ينهاكم عن الخيانة – الوطن نادائي لتحريره دعاهم، دعائي، دعاكم
محذوفة
فعل ماضي اتصل بتاء التأنيث
مثال: ألقت غزة ثوب الذل. / رمت، استغنت
مقصورة
في الفعل
الماضي الثلاثي أصل الألف ياء
مثال: رمى منتذر الزبيدي بوش بالحذاء – سعى الطالب للنجاح
الماضي فوق الثلاثي
مثال: استغنى المؤمن بالله عما سواه. استدعى، استهدى
المضارع
مثال: يتصدى المجاهدون للعدو. يسعى، يتلهى

بسم الله الرحمن الرحيم

الدرس السادس

الحروف المحذوفة من الكتابة

الأهداف السلوكية:

عزيزي التلميذ:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الموضوع أن تصبح قادراً على أن:

1- تذكر الحرف المحذوف من الكتابة في كلمة مثل "الله".

2- تحدد نوع ومكان الحرف المحذوف من الكتابة في كلمة مثل "داود".

3- تسمي الحالة التي تحذف فيها اللام من الكلمة المبدوءة باللام عند دخول لام الجر عليها.

4- تعدد أسماء الإشارة التي تحتوي على حرف محذوف من الكتابة.

5- تستنبط سبب حذف اللام من كلمة "لليمون".

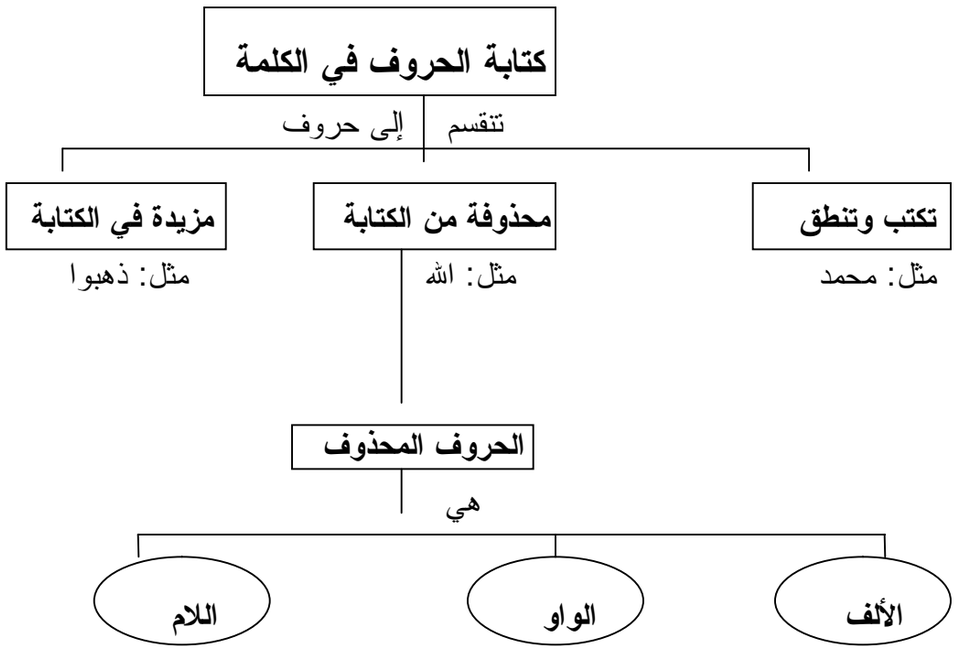
7- تكتب كلمة الرحمن بصورة صحيحة إملائياً.

8- تكتشف الخطأ الإملائي في كلمة "أولئك" إن وجد.

9- تستخرج الكلمات التي تحتوي على حرف محذوف من الكتابة، من فقرة في درس قراءة.

10- تنشئ عدداً من الجمل، تحتوي على كلمات بها حروف واو وألف ولام محذوفة من الكتابة.

11- تصحح الخطأ الإملائي في الكلمات التي تحتوي على حرف محذوف من الكتابة وكتب بصورة غير صحيحة إملائياً.



مثل: الله – الرحمن مثل: داود – طاوس عند دخول لام الجر أو لام الابتداء على الكلمة المبدوءة باللام المعرفة بالألف

لكنَّ – لكنْ

هذا - أولئك

مثل: لليل – لليمون

(بعض أسماء الإشارة)

اعلم عزيزي التلميذ:

أن الأصل في اللغة العربية أن نكتب كل حرف ينطق في الكلمة، ولكن هناك بعض الكلمات تحتوي على حروف تنطق ولا تكتب؛ وهي التي نسميها الحروف المحذوفة من الكتابة، والحروف المحذوفة من الكتابة التي سندرسها – إن شاء الله - هي الألف والواو واللام.

1- حذف حرف الألف من الكتابة:

الكلمات: (الله – إله – اللهم – الرحمن) كل كلمة منها تحتوي على حرف ألف محذوف من الكتابة؛ رغم ثبوته في النطق؛ فعند نطق كلمة "الله" نلاحظ وجود ألف بعد اللام الثانية ظهرت في النطق، ولكنها حذفت من الكتابة، وكذلك باقي الكلمات السابقة.

وكلمتا (لكنَّ ، لكنْ) حذفت منهما الألف رغم ثبوتها نطقاً. وبالنظر إلى أسماء الإشارة نجد أن بعضها يشتمل على ألف محذوفة من الكتابة مثل: (هذا – هذه - هذان – هذين – هؤلاء – ذلك – أولئك).

- **التدريب الأول:**
- ضع خطاً تحت الكلمة الصحيحة إملائياً :

هاذان – هؤلاء – أولائك – لكنَّ – الرحمن – لاكنْ – إلاه.

2- حذف الواو من الكتابة:

تحذف الواو من الكتابة في كلمتي (طاوس – داود) فعند نطق كلمة طاوس ننطقها وكأنها تحتوي على حرفي واو وليس واحداً، ولكن عند الكتابة نكتبها بواو واحدة؛ وكذلك كلمة داود.

- **التدريب الثاني :**
- ضع خطاً تحت الكلمات التي بها حرف واو محذوف من الكتابة:

سدود – عود – داود – عروس – جاموس – طاوس.

3- حذف اللام من الكتابة:

تحذف اللام من الكلمة المبدوءة بالام مثل: (الليل – الليمون) عند دخول لام الابتداء أو لام الجر عليها فتكتب (لليل – لليمون).

- **التدريب الثالث:**
- ضع خطا تحت الكلمة التي تحتوي على حرف محذوف من الكتابة :

للعسل – للبصل – للعبة – لليل – لليمون – للزيتون.

التقويم:

أ- حدد نوع الحرف المحذوف من الكتابة في الكلمات الآتية:

اللهم – طاوس – لليل – الرحمن – لليمون – داود – هذا – ذلك – هؤلاء.

ب- ضع خطاً تحت الكلمات التي تحتوي على حرف محذوف من الكتابة وبين نوعه:

سامع – أولئك – لكنْ – لليل – إبراهيم – عثمان – هاتان – هذين – داود – اللهم – تم – بحمد – الله.

الملحق (6)

الاختبار التحصيلي

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات الاختبار

ابني التلميذ، ابنتي التلميذة :

تحية طيبة وبعد،،،،

يهدف هذا الاختبار إلى الوقوف على صعوبات تعلم الإملاء التي تعاني منها في موضوعات: (الحروف المحذوفة من الكتابة – ألف الفعل الناقص – همزتا الوصل والقطع – همزة ابن وابنة – كتابة "إذ" و"إذن" – حذف الألف من ما الاستفهامية) في الصف السابع الأساسي.

وأعلمك عزيزي التلميذ أن هذا الاختبار للبحث العلمي فقط، وليس له أية علاقة في التأثير على درجاتك المدرسية؛ فالرجاء أن تجيب عن فقراته بأمانة وصدق وجدية وأن تجيب بما أنت مقتنع به وإن لم تعرف الإجابة فاترك السؤال دون إجابة.

وأرجو اتباع التعليمات الآتية:

1- يشمل هذا الاختبار (34) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل واحدة صحيحة فقط.
2- اختر الإجابة التي تراها صحيحة فقط وذلك بوضع دائرة حول رمزها (أ، ب، ج، د).
3- لا تعط سوى إجابة واحدة عن كل سؤال.
4- أجب عن الأسئلة التي تعرفها فقط والتي لا تعرف لها إجابة اتركها دون إجابة.

مثال توضيحي لطريقة الإجابة:

1- التاء الموجودة في كلمة (مدرسة) هي :

أ- تاء مربوطة ب- تاء الفاعل

ج- تاء مبسوطة د- ضمير متصل

فالإجابة الصحيحة هي (أ) فنضع حولها دائرة.

والآن ابدأ بقراءة الأسئلة ثم حدد الإجابة الصحيحة.

مع تمنياتي لك بالتوفيق

فقرات الاختبار:

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

1- تكتب ألف الفعل الماضي الثلاثي الناقص قائمة إذا كان أصلها:

أ- ياء ب- واو ج- لا يهم معرفة أصلها د- ألف

2- الفعل الماضي من (ينهى) هو:

أ- ينهو ب- نها ج- نهى د- ينهي

3- الفعل الماضي من الفعل (يستدعي) هو:

أ- استدعى ب- استدعا ج- استدعو د- استدعي

4- إذا سبقت ألف الفعل الناقص بياء فإنها:

أ- تكتب مقصورة ب- تحذف ج- ترد لأصلها د- تكتب قائمة

5- تكتب (يتلهى) بألف مقصورة لأنها:

أ- أصلها ياء ب- أصلها واو ج- فعل مضارع ناقص د- اتصلت بتاء التأنيث

6- يكتب الفعل (ينهاكم) بألف قائمة لاتصاله بـــ :

أ- ضمير نصب متصل ب- ضمير الفاعل ج- ضمير المفعولية د- ضمير رفع

7- عند اتصال الفعل (رمى) بتاء التأنيث يكتب:

أ- رمت ب- رميت ج- رمات د- رموت

8- جميع هذه الكلمات بها حرف ألف محذوف من الكتابة ما عدا كلمة:

أ- اللهم ب- لكن ج- ذهبوا د- أولئك

9- كلمة (طاوس) حذف منها تخفيفاً حرف:

أ- اللام ب- الألف ج- الياء د- الواو

10- الكلمة التي اشتملت على حرف محذوف من الكتابة هي:

أ- السميع ب- الخافض ج- الرحمن د- الرافع

11- كلمة واحدة مما يلي تنطق وتكتب جميع حروفها:

أ- هذه ب- هاتان ج- هؤلاء د- ذلك

12- سبب كتابة كلمة (لليل) بهذه الصورة:

أ- دخول لام الجر على الكلمة ب- دخول (ال) التعريف

ج- حذف الألف د- حذف الواو

13- جميع هذه الكلمات صحيحة ما عدا:

أ- اسماء ب- اسمان ج- اسمين د- اسم

14- الكلمة الصحيحة فيما يلي هي:

أ- إستقلال ب- استقلال ج- أستقلال د- آستقلال

15- الفعل (اقرأ) كتب بهمزة وصل لأنه فعل أمر لفعل:

أ- رباعي ب- ثلاثي ج- خماسي د- سداسي

16- فعل الأمر من (اجتهاد) هو:

أ- اجتهد ب- إجتهاد ج- أجتهد د- آجتهد

17- (ال) التعريف همزتها همزة:

أ- قطع ب- يمكن أن تكون وصل أو قطع ج- لا قطع ولا وصل د- وصل

18- مصدر الفعل (أكرم) هو:

أ- اكراماً ب- إكراماً ج- أكراماً د- آكراماً

19- الحروف (إذا – إن – ألا) همزتها همزة:

أ- وصل جميعها ب- قطع جميعها ج- وصل بعضها د- قطع بعضها

20- الفعل (أسف) همزته همزة قطع لأنه فعل:

أ- رباعي ب- مهموز ج- سالم د- ثلاثي

21- مرادف كلمتي (الأسد أو الثعلب) هي كلمة:

أ- إسامة ب- آسامة ج- أسامة د- اسامة

22- مضارع الفعل (قاومت) هو:

أ- أقاوم ب- إقاوم ج- آقاوم د- اقاوم

23- الكلمة التي اتصلت بما الاستفهامية هي:

أ- ما يلي ب- مما يأتي ج- ما هذا د- ممّ

24- (..... الخلاف بين الأخوة؟) الكلمة المناسبة لملء الفراغ هي:

أ- علام ب- علاما ج- على ما د- عليما

25- إحدى الكلمات الآتية صحيحة:

أ- إذاً ب- إذن ج- أذن د- آذن

26- تكتب (إذ) ساكنة ومنفصلة عما قبلها إذا جاءت:

أ- غير مضافة لما بعدها ب- مضافة لما بعدها ج- حال د- صفة

27- (سنحرر فلسطين إن شاء الله .... نفرح فرحاً عظيماً) اختر الكلمة المناسبة لملء الفراغ:

أ- يوم إذن ب- يوم إذاً ج- يومئذ د- يوم إذ

28- (تزوج الرسول صلى الله عليه وسلم عائشة ..... أبي بكر) الكلمة المناسبة لملء الفراغ هي:

أ- إبنة ب- أبنة ج- بنة د- آبنة

29- (يا بن الخطاب حكمت فعدلت) حذفت همزة الوصل من كلمة ابن لأنها وقعت:

أ- بين علم ب- قبل كلمة معرفة بـــ (أل)

ج- بعد أداة النداء (يا) د – أول السطر

30- (هذا ..... سعيد) الكلمة المناسبة لملء الفراغ هي:

أ- بن ب- ابن ج- أبن د- إبن

31- (تزوج عثمان رقية وأم كلثوم..... محمد صلى الله عليه وسلم) الكلمة المناسبة لملء الفراغ:

أ- بنتي ب- إبنتي ج- ابنتي د- بنات

32- (هذا أسعد ابن الأستاذ مراد) ثبتت همزة الوصل في كلمة ابن لأنها:

أ- وقعت بين علمين ب- فصل بين العلمين فاصل

ج- مفرد مذكر د- وقعت أول السطر

33- (أنا ابن علي) لم تحذف همزة الوصل من كلمة ابن لأنها:

أ- ليست بدلاً من العلم الأول ب- وقعت بين علمين

ج- لم تقع بين علمين د- بدل من العلم الأول

34- إذا وقعت كلمة (ابن) في أول السطر فإنها تكتب:

أ- ابن ب- بن ج- إبن د- أبن

مع أطيب التمنيات بالتوفيق

جمال رشاد الفقعاوي

مفتاح إجابة الاختبار التحصيلي

1	ب
2	ج
3	أ
4	د
5	أ
6	ج
7	أ
8	ج
9	د
10	ج
11	ب
12	أ
13	أ
14	ب
15	ب
16	أ
17	د
18	ب
19	ب
20	د
21	ج
22	أ
23	د
24	أ
25	ب
26	ب
27	ج
28	ج
29	ج
30	ب
31	ج
32	ب
33	أ
34	أ

ملحق (7)

اختبار نهاية العام الموحد لطلبة الصف السابع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية خان يونس للعام (2008 – 2009) يوضح خلو الاختبار من أية أسئلة في مبحث الإملاء.

السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم – خان يونس		اسم الطالب/ ..... الصف / السابع الشعبة/ ..... الزمن/ الفترة الصباحية

امتحان نهاية الفصل الدراسي الثاني في مادة اللغة العربية (ورقة أولى) للصف السابع للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

أولاً: التعبير: (٢٠ علامة)

اكتب لافتة تبين فيه أضرار التدخين فيما لا يزيد عن سطر. (٣علامات)

(١) اكتب في واحد من الموضوعين التاليين (٥علامات)

أ- المعلم يربي الأجيال ويمحو الجهل ويرشد إلى الحق ويدعو إلى الفضيلة.

ب_ وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة ضرورية في حياة الأمم .

اقلب الصفحة

(٢) ثانيا: القراءة

(١) من موضوع (اليونيسيف) **(٥علامات)**

((وتلتزم اليونيسيف بتوفير حماية خاصة للأطفال الذين يعانون من ظروف وأوضاع صعبة، مثل: الأطفال ضحايا الحروب والكوارث والفقر المدقع، وجميع أشكال العنف والاستغلال والإعاقة.))

أ-هات مرادف كلمة "المدقع" و مفرد كلمة " الكوارث".

.....

ب- وردت كلمة "الكوارث" في العبارة السابقة. مثّل عليها بمثال.

.....

ج-ما الخدمات التي توفرها اليونيسيف للأطفال؟ وماذا تقدم للنساء من خدمات؟

.....

د- متى أسست اليونيسيف؟ وما الاسم الآخر لها؟

.....

هـ-مفرد كلمة ضحايا (أضحية – ضحية – ضواحي).

من موضوع (العمل محور الحياة) **(٦علامات)**

- وفي يقيني أن الفقر لا يستطيع أبداً أن يقترب من باب العامل المجد النشيط،لأنه يخشاه فلا تحمله إليه خطاه، ولكنه يعشش ويفرّخ في أكواخ الكسالى و المتواكلين،ومدمني البطالة الذين لا يعملون، ويكرهون أن يعملوا ولو عضهم الفقر بنابه،وطوتهم الفاقة من مرقعتها القذرة وأسمالها البالية.

أ-هات مرادف كلمة "البالية" و جمع كلمة "كسلان" .

.....

ب-ما الفرق بين المتواكل والمتوكل؟

.....

ج- ما أثر العمل في شخصية الإنسان؟

.....

د- بمَ وصف الكاتب العامل النشيط ؟

.....

هـ- حدّد الفئتين اللتين ذكرهما الكاتب في الفقرة وأثرهما في تنمية الوطن؟

.....

و- وضّح جمال التصوير في قول الكاتب " ولكن الفقر يعشش ويفرّخ في أكواخ الكسالى والمتواكلين".

.....

ثالثا: الخـــط

اكتب بخط الرقعة مرة واحدة **(علامة واحدة)**

نضال الشرفاء يبقى أبد الدهر

انتهت الأسئلة

السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم – خان يونس		اسم الطالب/ ..... الصف / السابع الشعبة/ ..... الزمن/ الفترةالصباحية

امتحان نهاية الفصل الدراسي الثاني في مادة اللغة العربية (ورقة ثانية) للصف السابع للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

رابعاً: التطبيقات النحوية: **(عشر علامات)**

إن العلم مهم للبشر لذلك علينا أن نهتم بالمعلمين فهم عماد الأمة لأنهم يقودون الأمة ويبذلون الطاقة القصوى كي يرتفع البناء ويزفون البشرى للآباء والأمهات بعد أن يحقق أبناؤهم النجاح فكم من معلم ترك بصماته على حياة الأجيال المتعاقبة. فلا بد أن يخلد التاريخ أسماء هؤلاء بأحرف من نور.

أ ما دور المعلمين في المدارس؟_____

ب-استخرج من القطعة ما يلي:

اسما مقصورا_____فعلا صحيحا_____

اسماً ممدوداً_____فعلا معتلا_____

ج-(عرف العدو شجاعة المقاومة في غزة) إعراب كلمة شجاعة (مفعول به – فاعل – مضاف إليه) .

د-يقود العلم الأمة إلى الخير . ابن الفعل للمجهول وغير ما يلزم.

ه-اكتب الأرقام الواردة في العبارة التالية بالحروف واضبط التمييز

في السنة (١٢)شهر وفي الشهر (٣٠)يوم وفي اليوم والليلة (٢٤)ساعة.

و- أعرب ما تحته خط في العبارة السابقة:

الكلمة	إعرابها
بالمعلمين	
البناء	
الأمهات	
بصماته	

و- **(المدرسة تعلم التلاميذ)** اجعل الجملة الاسمية فعلية وغير ما يلزم.

---

* اقلب الصفحة*

النصوص الأدبية: (٥علامات)

من نص (من حكم أبي تمام)

رأيت الحر يجتنب المخازي ويحميه عن الغدر الوفاء

وما من شدة إلا سيأتي لها من بعد شدتها رخاء

لقد جربت هذا الدهر حتى أفادتني التجارب والعناء

اجب عن الأسئلة التالية :

١-ذكر الشاعر في البيت الأول صفتين للإنسان الحر حددهما.

_____.

٢-ماذا استفاد الشاعر من تجارب الحياة؟

_____.

٣-هات مضاد (المخازي)_____ جمع (شدة)_____.

٤-وما من شدة إلا سيأتي من بعد شدتها رخاء

أسلوب_____ وغرضه_____

٥-(ويحميه عن الغدر الوفاء) وضح الجمال في العبارة.

_____.

من درس حريتي (للشاعرة فدوى طوقان) (٥علامات)

سأظل أحفر اسمها وأنا أناضل

في هيكل العذراء في المحراب في طرق المزارع

في السجن في زنزانة التعذيب في عود المشانق

رغم السلاسل رغم نسف الدور رغم لظى الحرائق

اجب عن الأسئلة الآتية :-

١-ما العاطفة المسيطرة في الأبيات؟وعلام يعود الضمير في كلمة (اسمها)؟

٢-اذكر مظهرين من مظاهر الاعتداءات الصهيونية كما وردت في الأبيات.

١- ٢-

٣-ما مرادف المحراب؟_____ مفرد السلاسل؟_____

٤-جمعت الشاعرة بين المسلمين والمسيحيين في خندق واحد ما الدليل على ذلك من الأبيات؟

٥-(سأظل أكتب اسمها)—(سأظل أحفر اسمها) أي التعبيرين أجمل في الموقف الذي تتحدث عنه الشاعرة؟ ولماذا؟

_____.

تمت بحمد الله مع تمنياتنا بالتوفيق

ملحق (8)

توزيع المقرر للعام الدراسي (2008 -2009م) لطلبة الصف السابع الأساسي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في السلطة الفلسطينية.

Palestinian National Authority
Ministry Of Education
Directorate of Education Khan -Younis

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم – خان يونس

توزيع مقرر مبحث اللغة العربية للصف السابع الأساسي
للفصل الدراسي الأول 2001 – 2002 م

الأشهر	النصوص الأدبية			القراءة	القواعد والتدريبات	الإملاء	ملحوظات
	النص وقائله	نوعه	المطلوب	الموضوعات	موضوعات النحو والصرف		
سبتمبر	الوحدة الأولى – – – – – الوحدة الثانية اللغة العربية / حافظ إبراهيم	شعر	(14) دراسة وحفظ	في القران الكريم في الأحاديث النبوية الشريفة اللغة العربية المعاجم العربية	الصحيح والمعتل – الفعل الصحيح	– الحروف المحذوفة من الكتابة – الحروف المزيدة في الكتابة	لا تقل موضوعات التعبير عن تسعة بين الوظيفية والإبداعية لا تقل التطبيقات التحريرية عن أربعة
أكتوبر	الوحدة الثالثة - سنعود / أبو سلمى الوحدة الرابعة	شعر – – – – –	(8) دراسة وحفظ	أريحا الخالدة القاهرة جوهرة الشرق رجال في الشمس الحمامة المطوقة	الفعل المعتل النعت (الصفة)	الف الفعل الناقص التاء المربوطة والتاء المبسوطة	
نوفمبر	الوحدة الخامسة في ملعب كرة القدم / معروف الرصافي الوحدة السادسة – الشهيد / عبد الرحيم محمود الوحدة السابعة – المعلم أحمد شوقي	شعر شعر شعر	(12) دراسة وحفظ (13) دراسة وحفظ (12) دراسة وحفظ	الرياضة البدنية الألعاب الأولمبية عمرو بن العاص شهيدة مسعفة فضل العرب على العالم	العطف الحال الجر	همزة الوصل والقطع همزة ابن وابنة – كتابة إذ و " إذن "	
ديسمبر	الوحدة الثامنة : حي الشباب / ابراهيم طوقان الوحدة التاسعة : الصياد /مانع سعيد العتيبة	شعر شعر	(11) دراسة وحفظ (12) دراسة وحفظ	الشباب عماد الوطن العامل والخامل البحر الميت صيد السمك المعادن / مطالعة ذاتية	الجار والمجرور الإضافة	حذف الألف من ما الاستفهامية – كتابة الأسماء الموصولة	

T:2054410/2054494/2054572 Fax: -972- 7 -20851172 Khan _Younis

ت : 2054572/2054494/2054410 فاكس 2051172-7-972 + خان يونس

السلطة الوطنية الفلسطينية

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم - خان يونس

Palestinian National Authority

Ministry Of Education

Directorate of Education Khan -Younis

توزيع مقرر مبحث اللغة العربية للصف السابع الأساسي

للفصل الدراسي الثاني 2002 - 2003 م

الأشهر	النصوص الأدبية			القراءة	القواعد والتدريبات	الإملاء	ملحوظات
	النص وقائله	نوعه	المطلوب	الموضوعات	موضوعات النحو والصرف		
يناير وفبراير	حب الارض (خالد نصرة)	شعر	(11) دراسة حفظ	-أيتها الارض -الأرض الطيبة -الهلال الأحمر الفلسطيني -المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم -اليونسيف	- الاسم المقصور -الاسم المنقوص	-الاسم المقصور والأسماء المنتهية بالف. -همزة في أول الكلمة	لا تقل موضوعات التعبير عن سبعة بين الوظيفية والاجتماعية لا تقل التطبيقات التحريرية عن أربعة
مارس	أيها العمال (أحمد شوقي)	شعر	(9)دراسة وحفظ	-العمل محور الحياة	- الاسم الممدود -الأسماء المبنية والمعربة - الأسماء المبنية	-الهمزة في وسط الكلمة -الهمزة في آخر الكلمة -الكلمات التي توصل ب "ما"	
	حريتي (فدوى طوقان)	شعر	(26) دراسة وحفظ	-اوقات الفراغ			
	فتح مكة (توفيق الحكيم)	نثر	دراسة فقط	-هدى شعراوي			
	جميلة بوحيرد (نزار قباني	شعر	دراسة وحفظ	-الكلية العربية في القدس			
أبريل	عنترة وعبلة (أحمد شوقي)	شعر	(32) دراسة فقط	- التقنية - أحمد زويل - الانترنت - دون كيشوت - بائعة الكبريت	- المفعول به - المبني للمجهول (الفعل الثلاثي) - المبني للمجهول (الأفعال الستة الثلاثية	-الكلمات التي توصل ب (لا) -علامات الترقيم "1" -علامات الترقيم "2"	
	من حكم أبي تمام (في مكارم الأخلاق)	شعر	(7) دراسة وحفظ				
	من حكم المتنبي	شعر	(5) دراسة وحفظ (10) دراسة فقط				
مايو	اقوال مأثورة	متفرقات	(10) دراسة فقط	-العراقي والمروزي	-التمييز	-علامات الترقيم "3"	
	مراجعة عامة						

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

Ref. ج س غ/35/
Date 2008/11/02

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **جمال رشاد أحمد الفقعاوي** برقم جامعي **2007/0589** المسجل في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص **المناهج وأساليب التدريس/ اللغة العربية**، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته (البرنامج) والحصول على المعلومات التي تساعده في إعدادها والمعنونة بـــ:

فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراســـات العليا

د. زياد إبراهيـــم مقداد

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine Tel: +970 (8) 286 0700 فاكس Fax: +970 (8) 286 0800
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي

الرقم : و ت غ / مذكرة داخلية ٢٣٣٦
التاريخ : 4 /11 / 2008

السيد / مدير التربية والتعليم – محافظة خان يونس حفظه الله،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع : تسهيل مهمة بحث

يقوم الطالب / جمال رشاد الفقعاوي، والمسجل لدرجة الماجستير في التربية تخصص مناهج وأساليب تدريس /اللغة العربية ، بعمل بحث بعنوان " **فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الاملاء لدى طلبة الصف السابع الاساسي** " .

لا مانع من قيام الباحث من تطبيق أداة بحثه وهي عبارة عن برنامج وذلك على عينة من طلبة الصف السابع الاساسي بمديرية خان يونس وحسب الأصول.

السادة مديرات المدارس التالية أسمائهن :
تحية وبعد
1- دالية الكرمل الأساسية
2- عبد الكريم الكرمي الأساسية
3- الحدود الأساسية
لا مانع من تطبيقه أداة البحث
في مدارسكم ولكم الشكر

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

د. زياد ثابت
وكيل وزارة التربية والتعليم العالي المساعد

قسم التخطيط

نسخة : وزير التربية والتعليم العالي
/ وكيل الوزارة
/ وكيل الوزارة المساعد
/ الملف

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم - خانيونس
قسم التخطيط والتطوير التربوي

غزة. هاتف(08-2861409- 2849311) فاكس(08-2865909) Fax:(08-2865909) Gaza (08-2861409-2849311)
E-MAIL: MOEHE@GOV.PS

Palestinian National Authority Ministry of Education & higher Education Directorate of Education Khan – Younis		السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم – خان يونس
التاريخ : ٢٠٠٩/٥/١٨م	الرقم : ٣٢١١٢٠١٢	مدرسة عبد الكريم الكرمي الأساسية للبنين

السيد / **مدير التربية والتعليم** حفظه الله

تحية الوطن وبعد ،،

الموضوع / الانتهاء من تطبيق برنامج علاج صعوبات التعلم

تشهد إدارة مدرسة عبد الكريم الكرمي الأساسية للبنين أن الباحث : **جمال رشاد أحمد الفقعاوي** والمسجل لدرجة الماجستير في التربية تخصص مناهج وطرق التدريس قام بتطبيق أدوات الدراسة والمتمثلة في تطبيق برنامج لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي واستخدم فيه أوراق العمل كوسيلة تعليمية ، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩) مطبقاً الدراسة على طلاب الصف السابع الأساسي.

هذا للعلم وعمل اللازم،،،،

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،،

مدير المدرسة

محمد السعدي / شحدة محارب

مديرية التربية والتعليم / خان يونس
مدرسة عبد الكريم الكرمي الأساسية للبنين
الرقم الوطني 32112012

السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم – خان يونس		Palestinian National Authority Ministry of Education & higher Education Directorate of Education Khan – Younis
مدرسة دالية الكر مل الأساسية للبنات	الرقم : ٣٢١١٢١٢٣	التاريخ : ٢٠٠٩/٥/١٨م

السيد / **مدير التربية والتعليم** حفظه الله

تحية الوطن وبعد ،،

الموضوع / الانتهاء من تطبيق برنامج علاج صعوبات التعلم

تشهد إدارة مدرسة **دالية الكر مل الأساسية للبنات** أن الباحث : **جمال رشاد أحمد الفقعاوي** والمسجل لدرجة الماجستير في التربية تخصص مناهج وطرق التدريس قام بتطبيق أدوات الدراسة والمتمثلة في تطبيق برنامج لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي واستخدم فيه أوراق العمل كوسيلة تعليمية ، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩) مطبقاً الدراسة على طلاب الصف السابع الأساسي.

هذا للعلم وعمل اللازم،،،،

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،،

مديرة المدرسة

رشا سليمان أبو حمد

مديرية التربية والتعليم / خان يونس
مدرسة دالية الكرمل الأساسية للبنات
الرقم الوطني 32112123

Islamic University - Gaza
Higher Studies Department
College of Education
Section of the curriculum and teaching methods - Arabic language

Effectiveness of the program proposed in the treatment of learning difficulties Dictation to the seventh grade students in the province of the basic Khan Younis

The preparation of the researcher:
Jamal Rashad Ahmad Fiqaawi

Supervision:
Prof:Mohamed Shehada Zaqout

This letter provided an update of the requirements for obtaining a master's degree in Section of the curriculum and teaching methods in the Faculty of Education, Islamic University

2008 - 2009